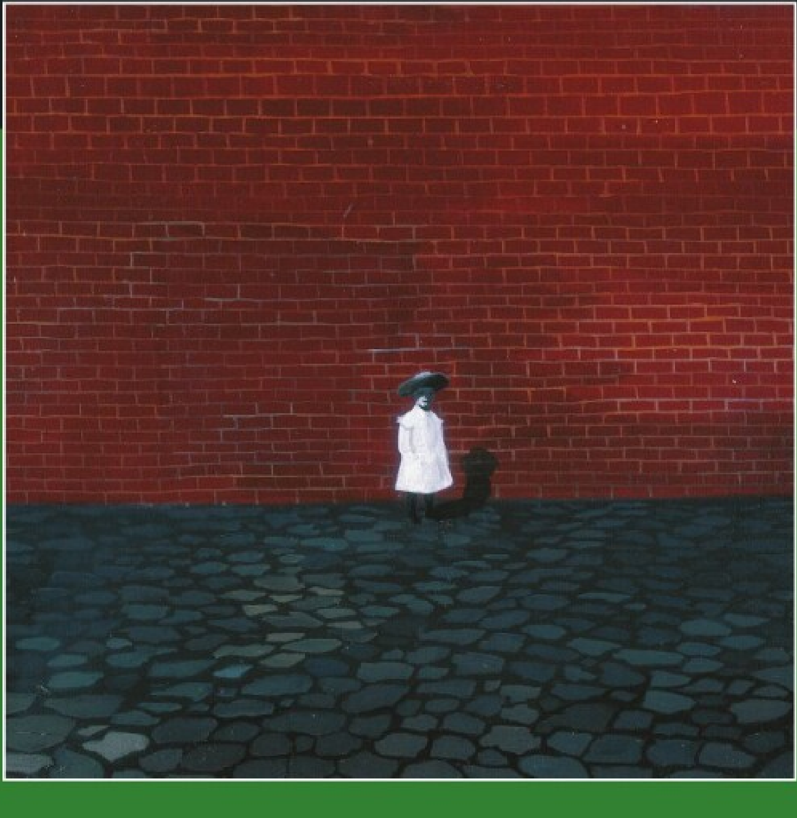
Károli Könyvek

Monográfia

Bethlenfalvy Ádám

Dráma a tanteremben

Történetek cselekvő feldolgozása



KRE | Károli Gáspár Református Egyetem

L'Harmattan

Bethlenfalvy Ádám

DRÁMA A TANTEREMBEN

KRE

Károli Könyvek

monográfia

BETHLENFALVY ÁDÁM

DRÁMA A TANTEREMBEN

TÖRTÉNETEK CSELEKVŐ FELDOLGOZÁSA

Károli Gáspár Református Egyetem • L'Harmattan Kiadó
Budapest, 2020

Felelős kiadó:
Gyenes Ádám, a L'Harmattan Kiadó igazgatója és Horváth Géza, a KRE BTK dékánja
Károli Gáspár Református Egyetem
1091 Budapest, Kálvin tér 9.
Telefon: 455-9060
Fax: 455-9062

Lektorálta: Kucserka Zsófia

A borítón Ország Lili *Önarckép (Kislány fal előtt)*
(1955, olaj, vászon, 35 × 56 cm) című képe látható.
Rómer Flóris Művészeti és Történeti Múzeum, Vasilescu-gyűjtemény

DOI: https://doi.org/10.56037/978-963-414-718-3
ISBN 978-963-414-718-3
ISSN 2063-3297

Kiadja a Károli Gáspár Református Egyetem és a L'Harmattan Kiadó.
A kiadó kötetei megrendelhetők, illetve kedvezménnyel megvásárolhatók:

L'Harmattan Könyvesbolt
1053 Budapest, Kossuth L. u. 14–16.
Tel.: +36-1-267-5979
harmattan@harmattan.hu
webshop.harmattan.hu

TARTALOMJEGYZÉK

Köszönöm a Károli Gáspár Református Egyetemnek a támogatást, ami lehetővé tette ennek a könyvnek a megírását és kiadását. Köszönöm az egyetem hallgatóinak, hogy részt vettek, kipróbáltak, visszajeleztek, vitatkoztak, amikor kipróbáltam velük az itt leírtakat. Köszönöm a családomnak és a barátaimnak, hogy elviseltek az írással töltött időszakban. Ígérem, hogy az elmaradt vízitúrát pótoljuk!

BEVEZETŐ

Ez a könyv a drámával foglalkozik. Elsősorban azzal, hogy miként lehet a drámát, a drámapedagógiát arra használni, hogy a történetekben, narratívákban és szövegekben cselekvő módon mélyedhessen el a tanár és egy csoport fiatal.

Mindig lenyűgöz, amikor képzéseken, tanfolyamokon olyan tanárokkal találkozom, akik a saját idejükből, energiájukból áldoznak arra, hogy új gondolatokkal, friss megközelítésekkel találkozzanak. Gyanítom, hogy legalább annyira céljuk saját kreativitásuk, érdeklődésük frissen tartása, mint a diákok érdeklődésének megőrzése. A saját gyakorlati munkám során tapasztaltam, hogy nincs annál rosszabb, mint amikor a tanár maga unja a tanítást. Különösen, ha drámát tanít. Bizonyára nem általánosan alkalmazható gyógyír az ilyen helyzetekre, de velem együtt talán másokon is segít, ha az ember nemcsak új technikák után kutat, hanem úgy ismerkedik elméleti alapvetésekkel, hogy azokat aztán sokféle formában tudja gyakorlattá alakítani. Ha nem kész receptet kap a tanításra, hanem inkább hozzávalókat. Olyan hozzávalókat, amikből maga főzhet valami jót, hiszen ő ismeri legjobban a csoportjai és a saját ízlését, a terem hőfokát és a többit. Ügyeltem rá, hogy majd minden elméleti egység mellett legyen gyakorlatban kipróbálható elem, valami, ami segít, hogy a tanár kóstolgathassa az adott gondolatot.

A drámát azért is különösen hasznos az elméleti mozgatórugói felől megközelíteni, mert az elmúlt évtizedekben Magyarországon leginkább a dráma *munkaformái* terjedtek el az oktatásban, a drámás gondolkodás *elméleti alapvetései*, előfeltevései *nélkül*. Az állókép, a forró szék vagy a szerep a falon közismert technikákká váltak, miközben a dráma elméleti alapvetései szinte alig ismertek. Ez egyrészt érthető, és persze nagyszerű, ha a tanárok egyáltalán használnak drámás formákat a tanteremben. Másrészt viszont a formák jóval gazdagabb, képzelettelibb alkalmazására rengeteg új lehetőség nyílik, ha a tanár érti a technikák mögött rejlő gondolatokat is. A legegyszerűbb formákból is kibontakozhat erős élményt kínáló dráma az osztályteremben, hogyha az adott formát

tudatosan, elméletileg is átgondoltan és reflektáltan használjuk. A könyv második felében több olyan stratégiát is bemutatok, amit alkalmazhatunk történetek drámás feldolgozásakor. Mindegyik stratégiához kínálok drámaóra-példát is, néhányat összefoglalva, és többet teljes receptként, amit akár készen is használhat a tanár. Teszem ezt abban a reményben, hogy a receptet inkább egyfajta mintaként kezeli majd az olvasó, és bátran a saját és az osztálya szája ízére formálja.

A bevezető első sora óta kitartóan használom a „dráma" kifejezést. Az első fejezetben kifejtem, hogy mit értek a fogalom alatt, és hogy miért egyszerűen a dráma szót használom a forgalomban lévő sok másik kifejezés helyett. Arra is kitérek, hogy mi a kapcsolat a dráma és a történetek között, illetve hogy milyen szempontból tartom a drámát egyedi lehetőségnek a történetek aktív vizsgálatára. Eddig ugyan tanárokról és osztálytermekről írtam, de tisztában vagyok azzal, hogy egyre többen dolgoznak drámával iskolán kívüli közösségekben, a legkülönbözőbb keretek között, akik szintén aktívan keresik az általuk alkalmazható eszközöket. Bízom benne, hogy nekik is kínálhat hasznos kapaszkodókat ez a kiadvány.

A drámapedagógia elsősorban a pedagógiából és a színházművészetből táplálkozik. Mindkét terület folyamatos kapcsolatban áll azzal, amit valóságnak nevezünk, és ezért változnak, alakulnak. Ebben a változásban kínálom lehetséges referenciapontként, a folyamatosan zajló párbeszédben vizsgálandó állításként ezt a könyvet.

NARRATÍVA ÉS DRÁMA

Mielőtt elmélyednénk a dráma elméletében és gyakorlatában, fontos tisztázni, hogy milyen értelemben használom a dráma kifejezést, és hogy miért éppen a történetek kapcsán írok a drámáról. Nem feltétlenül a két fogalom precíz, tudományos definiálása a célom, sokkal inkább a társadalmi és pedagógiai keretezésük tűnik hasznosnak. Melyek a történetek társadalmi és pedagógiai funkciói, és ehhez képest mi lehet az osztályteremben életre keltett dráma feladata ma Magyarországon? Ezt a két kérdést fogom tárgyalni ebben a fejezetben, és közben szándékaim szerint a fogalmak is tisztázódnak. Kezdésnek szeretnék egy személyes történetet megosztani.

Egy hideg januári reggelen, nagyjából másfél évtizeddel ezelőtt, kétségbeesetten ültem egy Derbybe tartó vonaton, Angliában. Addigi szakmai életem legizgalmasabb eseményére készültem, a brit drámapedagógia ikonikus alakjával, Dorothy Heathcote-tal egyeztettem le egy időpontot, hogy hosszú interjút készítsek vele a magyar *Drámapedagógiai Magazin* számára. Hozzá indultam Birminghamből, ahol azokban az években dolgoztam. Kétségbeesésem nem Heathcote szinte emberfeletti nagyságának szólt, a fiatalkor felhőtlen önbizalmához némi felkészültség is párosult esetemben, két könyvet is kiolvastam, kijegyzeteltem róla. Viszont késett a vonat. Átkoztam magam, amiért belementem, hogy az állomáson találkozzak Heathcote-tal. Ezt beszéltem meg vele, amikor a papíron folytatott levelezésünkben kapott instrukciók szerint előző este felhívtam a vonalas számán. A vonat ráadásul nem kicsit késett. A körülbelül 40 perces távon már több mint 50 perc késés gyűlt összes, és Derby közelében sem voltunk még. Hihetetlen. Felálltam, és fel-alá mászkáltam a tömött vonaton. Éreztem, hogy most csúszik ki kezeim közül életem egyik nagy lehetősége.

Nem folytatom tovább a történetet. Ennyi is pont elég belőle ahhoz, hogy a dráma és a történetmesélés néhány jellegzetességére felhívjam a figyelmet. Egy olyan szituációt írtam le, aminek van mesélője. Valaki, aki egy határozott nézőpontból osztja meg a történést, és ezért az olvasó kapcsolódni tud

a helyzetéhez. Ha nálam jobb tollú mesélő írná, akkor talán még a helyzet kínját is érezné, ahogy a sorokat olvassa. Azért mesélnek történeteket az emberek egymásnak évezredek óta, hogy tudást és tapasztalatot adjanak át egymásnak. A fenti történet nem jutott el addig a pontig, amiben összekapcsolódik a személyes mizériám a brit vasút privatizálásával, de másféle ok-okozat megjelenik benne. A történet magyarázatot tud kínálni például egy szakmai kudarcra. Mert a történet magyarázatait a személyes nézőpont és az emberi tapasztalat hitelesíti. Attól hiteles a történetem, hogy megéltként mesélem el, akár valódi élményből táplálkozik, akár nem, és a részletekkel igyekszem megszólítani a hallgatóim képzeletét. Minél inkább sikerül elkapnom az olvasó képzeletét, annál jobban válik ő maga is a történet részévé. Szinte látja maga előtt, ahogy ott fel-alá mászkálok.

És talán nem is olyan fontos, hogy igaz-e egyáltalán ez a történet. Így is jól tudom használni. Arra például, hogy kiemeljem a narratívák néhány jellemző vonását. És mivel egy epizódot, egy eseményt írtam le egy hosszabb történetből, ezért azt is lehetővé teszi, hogy a dráma néhány elemére reflektáljak.

Ha ez dráma lenne, akkor látnánk egy embert, aki konkrét térben, szorongató körülmények között küzd egy problémával. Látnánk azt a szituációt, amiben van. Az ember cselekszik, pontosabban „pótcselekszik", mert igazából cselekvésképtelen. A körülmények, az embert körülvevő világ kötöttségei növelik a helyzet feszültségét. Nincs megoldás, viszont van rengeteg vizsgálható kérdés. És ha drámáról van szó, akkor persze tudjuk, hogy az az ember csak úgy csinál *mintha* kétségbe lenne esve. Csak azt játsszuk, hogy késik a vonat. Mert éppen a helyzet játékszerű „mintha-léte" engedi meg nekünk, hogy vizsgálgassuk, ahelyett hogy közbeavatkoznánk, és próbálnánk megoldani.

Ilyesmikről beszélt Heathcote is, amikor Derbyben találkoztunk. De az anekdotázó bevezető után térjünk át egy tudományosabb megközelítésre azzal kapcsolatban, hogy miért fontosak a narratívák, és mit kezdhet velük a dráma.

Mire használjuk a történeteket, és ők mire használnak minket?

Jerome Bruner a gondolkodás két formájáról írva megkülönbözteti a „jól formált logikai érvelést" a „jól kidolgozott történettől",[1] vagyis a logikai-tudományos gondolkodást a narratív gondolkodásmódtól. Azt állítja, hogy az ember mindkettőt használja, amikor tájékozódik és cselekszik a világban. Míg a logikai-tudományos

[1] Jerome Bruner: *Valóságos elmék, lehetséges világok*, ford. Ehmann Bea – Újlaky Judit – Ülkei Zoltán, Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó, 2005, 19.

gondolkodás az „általános okokkal s azok rögzítésével foglalkozik, és [a] magyarázat formális, matematikai rendszerének ideálját próbálja kielégíteni",[2] addig a „narratívum az emberi szándékok viszontagságaival foglalkozik".[3] Bizonyos szempontból nincs ebben semmi új, hiszen tudjuk, hogy az ember ősidők óta tanul történeteken keresztül, mégis fontosnak tartom, ahogy a Bruner által is képviselt kulturális pszichológia rehabilitálja a narratívák szerepét a megértésben, a szocializációban és az identitásalkotásban.[4]

Mindenki találkozott már azzal, hogy gyerekek a tárgyakat, természeti jelenségeket emberi tulajdonságokkal ruházzák fel. „Az állatok és a fák beszélnek, a vihar és a szél dühös, a karosszék felnyög. Ezeket a lényeket történetté szerkesztik, hogy értelmük legyen. A mese a filozófia egyik formája"[5] – írja költőien Edward Bond drámaíró erről a jelenségről, amikor a gyerekek az antropomorfizálás segítségével adnak jelentést az olykor ijesztő történéseknek. Talán kicsit birtokba is veszik azt, amiről mesélnek, hiszen a meséjükben – a tárgyi valósággal ellentétben – lehetőségük van alakítani a szándékokat, magyarázatokat. Ez a folyamat fontos állomása annak, ahogyan a tárgyi valóságról belső, szubjektív valóságképet alkot az ember. Amikor a valóságról beszélünk, különösen társadalmi jelenségek esetén, akkor többnyire nem a materiális valóról beszélünk, hanem a valóságról alkotott megértésünkről, ami a fejünkben van.[6]

Amikor felnőttként valamilyen furcsa esemény szemtanúi leszünk a villamoson, akkor gyakran elkezdünk történetet szőni, ami magyarázatot adhat a furcsaságra. Hiszen megnyugtató, ha értjük a minket körülvevő világot, még akkor is, ha nem feltétlenül megnyugtató történetet képzelünk egy-egy esemény mögé. Bruner szerint a történetek többsége a hétköznapitól való eltérésről, a társadalmi normák áthágásról szól, amivel a történetek éppen annak a tudatát erősítik, hogy mi az, ami elfogadható és mi az, ami nem. Emellett a narratívák a társadalmi interakciók, konfliktusok kezeléséhez is mintát kínálnak, a lehetséges reakciók kelléktára is kiolvasható belőlük.[7] A narratívák egészen kicsi kortól elsajátítható eszközt adnak az események történetté formálására. Bruner a hatékony narratíva négy elemét határozza meg. Egyrészt a történetnek hangsúlyoznia kell, hogy a szereplők bizonyos *célok* megvalósításáért cselekszenek. Másrészt az *esemény*ek*et* valamilyen *struktúrába* kell rendeznie. Harmadrészt, érzékenyen

[2] Uo., 20.

[3] Uo., 23.

[4] Jerome Bruner: *Acts of Meaning*, London, Harvard University Press, 1990, 20.

[5] „Animals and trees talk, storm and wind are angry, the chair groans. These 'beings' are arranged into stories which provide meanings. A story is a form of philosophy." Edward Bond: The Cap, in *Plays: 7*, London, Methuen, 2003, xxxiii.

[6] Bruner: *Acts of Meaning*, 24.

[7] Bruner: *Acts of Meaning*, 97.

kell reflektálnia arra, hogy mi az elfogadható az emberi viszonyokban, és mikor történik *határátlépés*. És végül, tükröznie kell valamilyen *narrátor*i nézőpontot, a történetnek kell, hogy legyen valamilyen elbeszélője.[8] Ugyanezeket az elemeket használjuk a történetalkotással párhuzamosan a valóság történéseinek értelmezésében is. A történetalkotásban használt elemeket, a narratív mintázatokat, a magyarázó történetelemeket a minket körülvevő kulturális kelléktárból, hagyományból merítjük, ezáltal nemcsak a kulturális közegünk részévé, hanem annak képviselőivé is válunk.

Antonio Damasio fontos szerepet tulajdonít a narratíváknak a személyiség – az *én* – kialakulásának folyamatában.[9] Kutatásaiban azt vizsgálja, hogy az agy melyik részében található az én, amihez különböző agyi sérüléseket szenvedett emberek vizsgálatából is gyűjt anyagot. Számunkra igazából elméletének az a része érdekes, amely szerint az agytörzsben lévő proto-én én-maggá, majd végül önéletrajzi énné fejlődik.[10] Damasio szerint ez az önéletrajzi én egy közösségi énből és egy spirituális énből tevődik össze, ahol mindkettő olyan struktúrát kínál, amely mentén az élet történései narratívává tudnak válni.

Mindeddig nem irodalmi művekről, hanem hétköznapi történetekről, és azok jellemzőiről volt szó. Míg az irodalmi történeteket többnyire fikcióként, addig a mindennapi élet vagy a személyes múlt elbeszéléseit gyakran valóságként kezeljük. Ugyanakkor az irodalmi és a hétköznapi elbeszélések funkciói többnyire megegyeznek. A történetek (akár fiktív, kitalált, irodalomi történetről, akár a mindennapi élet valós történeteiről legyen is szó) a világ és önmagunk megértését szolgálják, miközben sokrétű kulturális eszköztár és hagyomány részét képezik. Az ember sok szempontból hasonló szükségletek kielégítésére használja az egyiket, mint a másikat.

Éppen amiatt, hogy ennyire központi szerepet játszanak a történetek környezetünk és önmagunk megértésében, nagyon jól használhatók arra, hogy manipulálják a világról és önmagunkról alkotott képünket. A következő részben néhány példán keresztül szeretném bemutatni azt, hogy milyen módon használhatók a történetek arra, hogy az emberek valóságképét befolyásolják.

A hallott, olvasott történetek ott működnek az elménkben, részévé válnak annak, ahogy a körülöttünk lévő eseményeket érzékeljük, magyarázzuk. És ezzel könnyű visszaélni. Akár a közélet, a politika terén, akár gazdasági téren. Érdekes felismerésekkel találkozhatunk azzal kapcsolatban, hogy a fogyasztói

8 Bruner: *Acts of Meaning*, 77.

9 Antonio Damasio: *Self Comes to Mind. Constructing the Conscious Brain*, New York, Pantheon Books, 2010, 26–39.

10 Uo., 28: *Proto-self, core-self, autobiographical-self.*

társadalomban mennyire fontos részévé vált az eladásnak a megfelelő narratívák kidolgozása. Például a brand, a márka fogalmának alakulása hasznos felismerésekkel szolgál ezen a téren.

Naomi Klein *No Logo* című könyve arról szól, hogy miként hatott a társadalomra és a kultúrára az ún. *branding forradalom*. A változás középpontjában a márka és a termék *körüli narratíva* fejlesztése áll, a termékek fejlesztése helyett. Klein azt állítja, hogy a cégek tudatosan „nem terméket, hanem életmódot, hozzáállást, értékrendet, egy képet, ideát"[11] árulnak. Aki pusztán futócipőt venne, az is bevásárolja magát a márka körül kialakított történetbe, és azzal, hogy magán viseli a logót, akarva-akaratlanul képviselőjévé válik az adott értékrendnek, amit a márka kifinomultan hangolt reklámjai hirdetnek. A termékek körül épített történetek révén a vásárlók képzeletét próbálják megszólítani a cégek. És idővel az emberek elkezdik magukat és egymást is logók és márkák segítségével meghatározni.

Hasonlóan fontos szerepe van a történetgyártásnak a gépkocsi-kereskedelemben is Richard Sennett szerint.[12] Vizsgálata során kimutatta, hogy egy-egy autógyártó cég különböző kategóriákba sorolt autói között gyakran 90%-os azonosság van. Az árukban azonban sokkal nagyobb a különbség, így azt a plusz értéket a drágább típus köré épített narratívával kell indokolttá tennie a cégnek. Lényegében azt állítja Sennett, hogy profit szempontjából számszerűsíthető, ha megfelelő történet keretében tudják tálalni a terméket az autópiacon.[13] De nem csak az autógyártás terén látja Sennett a narratívák hatását. Azt állítja, hogy amikor a termelt profit helyett a vállalatok értékét a részvények kezdték meghatározni, akkor különösen kiszolgáltatottá váltak a valós vagy kitalált történeteknek az árfolyamok. Egy-egy pletyka vagy beazonosíthatatlan forrású hír komoly hatással lehetett a pénzügyi világ működésére.[14] A fenti két eset a gazdaság területéről származik, de nem kell messzire visszamennünk a történelemben, hogy extrém példákat lássunk arra, hogy miként befolyásoltak hatalmas tömegeket megfelelően összerakott narratívák segítségével politikusok.

A történetek működése izgalmas ellentmondásokat hordoz. Egyfelől láthatjuk, hogy kulcsszerepet játszanak a világ megértésében, az identitásunk kommunikálásában, illetve kulturális közösségeink fenntartásában. Másfelől ugyanakkor mind egyénenként, mind közösségként igencsak kiszolgáltatottak vagyunk a történetek általi manipulációnak.

[11] „(...) not a product but a way of life, an attitude, a set of values, a look, an idea." In Naomi Klein: *No Logo*, London, Flamingo, 2000, 33.

[12] Richard Sennett: *The Culture of New Capitalism*, New Haven, Yale University Press, 2006, 145.

[13] Uo., 147.

[14] Uo., 161.

A dráma azért lehet hatékony módja a történetek vizsgálatának, mert áthelyezi a történetet, másik formát ad neki, másik szintre helyezi. A dráma középpontjában a szituáció áll, és amint egy történet bármelyik eseményét a szituáció dimenzióiba fordítjuk, megakasztjuk azt, és kérdések sokaságára kell válaszokat keresnünk, hogy drámává váljon a cselekvés. Amíg a drámai szituációt értelmezzük, megáll az idő, és megáll a narratíva is. Ezért tudunk más nézőpontból rápillantani. Annak érdekében, hogy tisztábban lássuk, mi a viszony a dráma és a narratíva között, és hogy mit kínálhat a dráma az oktatásnak, érdemes körüljárnunk, mit értünk a dráma fogalma alatt.

A DRÁMA

Chris Cooper hívja föl a figyelmet arra, hogy a „»dráma« szó a görög *dro* vagy *dran* szóból származik, ami azt jelenti, »csinálok« vagy »cselekszem«, hogy »befolyásoljak«",[15] míg a görög *theotron* szó a nézés helyét jelöli. A drámában cselekednek, a színházban pedig ezt nézik. Éles kontrasztban a narratívákkal, a dráma működésének fő csatornája a cselekvés. Ennek része, a cselekvés egyik lehetősége a beszéd is. A drámában a beszéd a cselekvés egyik eszközévé válik. A szituációban nemcsak az fontos *ami, akitől, akinek* és *ahogyan* elhangzik, hanem ehhez a szituáció megváltoztatásának szándéka is kapcsolódik. Láttuk, a *dráma* szó görög gyökében eleve benne rejlik a szándékoltság, a célra irányultság. Azért cselekszem, hogy befolyásoljak.

Bécsy Tamás drámadefiníciója hasznos kiegészítéseket kínál az eddigiekhez. Ő azt állítja, hogy azt nevezhetjük drámának, „ami egy eredetileg szituációba zárt életjelenséget, élettartam megvalósulását, (...) cselekménnyé alakulását tükrözi."[16] Bécsy definíciójában fontos szerepet játszik a szituáció, ami a cselekvés vagy életjelenség lehetőségét hordozza. Emellett Bécsy meghatározásának része a cselekménnyé alakulás, tehát valamiféle történet kibontakozása is. Nem feltétlenül kell komplex narratív struktúrákra gondolnunk ennek kapcsán, hiszen az, hogy egy cselekedetnek van előzménye és következménye, már önmagában történetet teremt.

[15] Chris Cooper: A cselekvő képzelet. A TIE és annak viszonya ma a DiE-hoz, ford. Köves Júlia, in Takács Gábor (szerk.): *Jeladás és képzelet*, h.n., 2020, 48.

[16] Bécsy Tamás: *A drámamodellek és a mai dráma*, Budapest–Pécs, Dialóg Campus, 2001, 37.

Tehát a dráma kapcsán eddig beszélhetünk a szándékkal bíró cselekvésről, ami valamilyen kontextusban, szituációban zajlik, és van előzménye, következménye. Érdemes további kiegészítéseket tenni, mert eddig nem igazán érthető, hogy miben tér el a hétköznapok bármely cselekvésétől az, ami a drámában történik.

Dorothy Heathcote egyik legkorábbi írásában, az 1967-ben megjelent *Improvisation*ben azt írja, hogy a „dráma az olyan helyzetekkel való szembenézésről szól, amelyek megváltoztatják az embert, mert akkora kihívást jelentenek a számára".[17] Heathcote szerint tehát a dráma középpontjában a körülmények hatására, azokra reagálva megváltozó ember áll. Két, számunkra hasznos elemet kínál ez a meghatározás. Egyrészt a drámában bemutatott szituáció jellegével kapcsolatban fontos kiegészítés, hogy a szituációnak az embert változásra kényszerítő erejű körülményeket, viszonyokat kell hordozniuk. Másrészt hasznos, hogy Heathcote az embert, az ember alakulását állítja a dráma középpontjába. Ezt tükrözi az is, hogy később Heathcote a drámát (a róla készült BBC dokumentumfilmben) *man in a mess*ként[18] határozza meg, amit *igaz ember bajban*ként[19] szoktunk magyarul emlegetni. Ez a tömör meghatározás annyira sokat mondó, hogy Heathcote munkásságának első korszakát is így szokták nevezni.[20]

A változást előidéző szituációk nyilvánvalóan túllépnek az egyén határain, hiszen egy ember helyzetének része az a szélesebb társadalmi valóság is, ami hatással van a közvetlen környezetére. Edward Bond drámaíró szintén az ember és az őt körülvevő társadalmi valóság ütközését tartja a dráma témájának,[21] de ezt kiegészíti azzal, hogy az ütközés az emberen belül is történhet. Szerinte akkor alakul ki dráma, amikor az alapvető emberi szükségletek – mint például az igazság iránti vágy – összeütközésbe kerülnek azokkal a társadalmi elvárásokkal, amiket az ember a szocializációja során a magáévá tesz.[22] Bond szerint a görög drámák is azokat a konfliktusokat állították színpadra, amik az egyén

[17] „Drama is human beings confronted by situations which change them because of what they must face in dealing with those challenges." Dorothy Heathcote: Improvisation, in Liz Johnson – Cecily O'Neill (eds.): *Collected Writings on Education and Drama*, Evanston, Northwestern University Press, 1984, 48.

[18] Kenneth Tynan színházkritikusra hivatkozva használja ezt a meghatározást.

[19] Dorothy Heathcote: Három szövőszék vár rám..., ford. Deák Éva, *Drámapedagógiai Magazin*, 1994/k, 11–14.

[20] Gavin Bolton: *Acting in Classroom Drama*, Portland, Calender Island Publisher, 1999, 177.

[21] Edward Bond: Commentary on The War Plays, in Edward Bond: *The War Plays*, London, Methuen, 1991, 258.

[22] Uo.

társadalomban való létéből erednek. Bond azokat a paradox emberi helyzeteket dramatizálja, amelyekben a belsővé tett társadalmi nyomás összeütközésbe kerül az alapvető emberségünkkel.[23]

Az eddigi dráma meghatározásunkat kiegészíthetjük Heathcote nyomán azzal, hogy a dráma témája a körülmények szorításában változásra kényszerülő ember, aki az adott kontextusban szándékkal cselekszik, és ez előzményekkel és következményekkel kapcsolható össze. Bond gondolatai mentén pedig azt állíthatjuk, hogy a körülmények szorítása belső konfliktushoz, ellentmondáshoz vezethet.

Gavin Bolton azt állítja, hogy a dráma erőssége éppen abban rejlik, hogy a társadalmi és anyagi valóság hatását vizsgálja az emberen, de mindezt egy kreált, fiktív világban teszi.[24] Ahogy a gyerekjátékban, úgy a drámában is úgy teszünk *mintha*. Mintha mások volnánk, más körülmények között, azok szorításában a körülmények vagy önmagunk megváltoztatására kényszerülnénk. Bolton nagy jelentőséget tulajdonít annak, hogy a drámában annak résztvevői vagy nézői aktívan tesznek ennek a mintha-világnak a megépítéséért vagy fenntartásáért. Ráadásul a dolog kettősségéhez hozzátesz, hogy a fiktív világban hús-vér emberek valós talajon állnak, és az anyagi valóság törvényszerűségei között cselekszenek. Bolton éppen ennek tulajdonítja a dráma pedagógiai hasznát is, hogy miközben nem szabadulhatunk ki teljesen a valóságból, közben egy teremtett fiktív valóságban játszhatunk annak elemeivel. Például az általunk teremtett és működtetett fiktív helyzetekben tehetjük fel valós kérdéseinket, kísérletezhetünk az értékrendünkkel.

Bolton gondolataihoz kapcsolódik Kaposi László drámadefiníciója, amely pedagógiai folyamatként mutatja be a drámát. Kaposi szerint „a dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkoznak, s ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert."[25]

[23] Például Bond *Gyerekek* című drámájában egy anya úgy akar bosszút állni egy férfin, hogy megkéri a gyermekét, hogy gyújtsa fel a férfi házát. A gyerek tudja, hogy szörnyűséget kér az anyja tőle, de közben meg akar felelni a szülői kérésnek is, szüksége van az anyja szeretetére. Ennek a paradox helyzetnek a kibontása a különös darab. Edward Bond: *The Children & Have I None*, London, Methuen, 2000.

[24] Gavin Bolton: *New Perspectives on Classroom Drama*, London, Simon and Schuster, 1992, 11.

[25] Kaposi László: Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház, in Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára*, Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008, 3.

Az eddigi meghatározások alapján a drámának fontos összetevői tehát a fiktív, de meghatározható kontextusban, a körülmények szorításában változásra kényszerülő ember, akiben ütközhet a kívülről és a belülről táplálkozó nyomás; aki szándékait a cselekvés különböző módjain fejezi ki valós térben és időben; és aki egy történet meghatározott pontján van, tehát helyzetének van előzménye és tetteinek van következménye.

Meggyőződésem, hogy ez a meghatározás illeszkedik a legkülönbözőbb drámákra attól függetlenül, hogy hol valósulnak meg: amfiteátrumban, színpadon vagy osztályteremben. Ezért az egyszerűség kedvéért a továbbiakban is drámának nevezem azt, amit vizsgál ez a könyv. Természetesen a dráma megvalósulásának módját, hatásait és célját nagy mértékben meghatározza az, hogy hol kel életre. Így ennek egyértelműsítése érdekében időnként a dráma mellé teszem azt, hogy osztálytermi vagy tantermi, hogy jelöljem a megvalósulás színhelyét.

Azért tartottam fontosnak tisztázni, hogy miért és milyen értelemben használom a dráma fogalmát, mert rendkívül sok szakkifejezés van forgalomban, nemcsak Magyarországon, hanem a nemzetközi irodalomban is. A majdnem mindent magába foglaló drámapedagógia fogalma[26] alá szoktak rengeteg olyan gyakorlatot, játékot sorolni, amik kétségtelenül hasznosak, de nem feltétlenül kapcsolódnak a dráma fenti meghatározásához. Gabnai Katalin a drámajáték fogalmát használja,[27] és könyve gazdag választékát kínálja a lehetséges dramatikus tevékenységeknek, játékoknak. Ezek középpontjában formai szempontból a megjelenítés, míg tartalmi szempontból a társas kölcsönhatás áll, és jóval szélesebb spektrumon mozgó tevékenységsort fednek, mint amit én tárgyalok.

Vannak persze előzményei a megközelítésemnek itthon is, például Szauder Erik is a dráma fogalmát használja,[28] és Kaposi is gyakran így utal saját munkájára, amikor a 90-es években bevezetett „tanítási dráma" szinonimájaként használja. Azért maradok inkább egyszerűen a drámánál, mert egyfelől a tanítási dráma fogalma összekapcsolódott a Kaposi által több évtizede sikerrel tanított módszertannal, másrészt örömmel fordulok vissza a didaxisra kevésbé utaló, a pedagógiai szempontok mentén építkező, ám nem annak „szolgálatába állított"[29] drámához.

A fogalmi kitérő után vissza tudunk kanyarodni a narratívák és a dráma viszonyához, és ahhoz, hogy mire lehet használni a drámát a tanteremben.

[26] Lannert Keresztély István: *Bevezetés a drámapedagógiába*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan, 2020, 9.

[27] Gabnai Katalin: *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*, Budapest, Helikon, 1999, 9.

[28] Szauder Erik: A dráma mint pedagógia, in Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*, Budapest, II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft., 2013, 11.

[29] Kaposi: Mi a dráma és mi nem az?, 3.

Mire használjuk a drámát a tanteremben?

Korábban láttuk, hogy egyfelől mennyire központi szerepet játszanak a világról és önmagunkról alkotott megértésben a történetek. Másrészt azt is, hogy a történetek könnyen használhatók manipulatív eszközként is. A dráma jellemzőit összeszedve láthattuk, hogy a drámának több közös pontja is van a történetekkel: van például előzménye és következménye (ami narratív struktúrát hordoz), és bár másképp, de mindkettő fókuszában az ember áll. Ugyanakkor egyrészt a dráma az embert mindig a rá ható nyomások, viszonyok függvényében vizsgálja, másrészt, míg a történet pusztán a képzeletünkben kel életre, addig a dráma képzeletünk közreműködésével, de valós térben és időben, valós cselekvéseken keresztül elevenedik meg. Ez a különbség kínálja azt a lehetőséget, hogy a történeteket és különösen azok eseményeit szituációba fordítva, drámán keresztül vizsgáljuk.

Amikor egy narratív eseményt szituációvá alakítunk, akkor egészen más módon tanulmányozhatjuk azt az eseményt. Felerősödnek a helyzetet meghatározó körülmények, és nyilvánvalóbbá válik, hogy ezek miként határozzák meg a történéseket. A cselekvés és a szándék központivá válik a drámában, ami új szempontokat emelhet ki a történetekből. Bár a drámának van cselekménye, narratív szerkezete, mégis szituáció-központú. Ezzel megakasztja a történetet, és a kiemelt pontját, helyzetét mélyebb, részletes elemzésnek lehet alávetni. A dráma földhözragadtsága (az, hogy a fikció valós térben és időben kel életre) azt jelenti, hogy ami fölött egy olvasott vagy hallgatott történetben könnyen elsiklik az ember, az az anyagi valóság dimenziói között – a drámában – kérdéssé, szemponttá válik.

A dráma többféle munkaformája arra is lehetőséget kínál, hogy a diákok alkotóivá váljanak a történetnek. Ez egyfelől azért fontos, mert a saját érdeklődésüket, kérdéseiket, szempontjaikat is beépíthetik a drámába. Másfelől a résztvevők az improvizált helyzetekben szerzői, alkotó funkciót is betölthetnek. Miközben játsszák a helyzetet, írják is azt a cselekedeteikkel, és látják, hogy az miként hat a történet alakulására. A dráma mindezek miatt jó terep lehet a történetek aktív, reflexív feldolgozására.

További, általános érvek is szólnak a dráma tantermi alkalmazása mellett. Az egyik, hogy könnyen hozzáférhető nyelvet használ. Pont ugyanazokat a jeleket, testbeszédet, beszélt nyelvi regisztert, amit a hétköznapi kommunikációban is használunk, ezért könnyen tudja olvasni vagy létrehozni ezeket a jeleket bármelyik diák. Gyakran azok a diákok tudnak a drámához, az emberi problémákhoz a legnagyobb szakértelemmel hozzászólni, akik tanulmányi szempontból nem a legsikeresebbek. Éppen ezért a dráma hozzájárulhat a kiegyensúlyozottabb iskolai csoportdinamikához. Ez utóbbit az is segíti, hogy a dráma csoportos

tevékenység. Egyeztetést, reflektálást, közös alkotást igényel, és így megmozgatja a közösséget. Mivel a dráma aktív cselekvésre épül, kilép az általános tantermi működési módból. Fel kell állni, és csinálni kell, a csinálás során pedig élményekkel gazdagodnak a résztvevők. A drámában a résztvevők fiktív helyzetekbe kerülnek, ami lehetővé teszi ezeknek a helyzeteknek a megélését. A dráma biztonságos keretben mozgatja az érzelmeket, a résztvevők pedig más emberek helyzetéből nézhetnek rá eseményekre, amivel empátiát gyakorolnak.

Persze számtalan technikai, adminisztratív és egyéb akadállyal kell azoknak szembenézniük, akik drámázni akarnak a tantermükben. De én nagyon meggyőzőnek találtam azt, amit Heathcote mondott, amikor végre Derbybe ért a vonatom, és megtaláltuk egymást. Azt mondta: ő mindig arra biztatta a tanítványait, hogy ha tartanak a nehézségektől, akkor csak öt percet drámázzanak először. Nem kell többet. Azt hiszem igazából azt mondta, hogy szabad kísérletezni. Teljesen egyetértek!

A TANTERMI DRÁMA FŐ ÖSSZETEVŐI

It's all theatre című, egyik utolsó írásában Gavin Bolton azt állítja, hogy a jövőben a drámatanárokat arra kell megtanítani, hogy tudjanak „színházul".[30] Félreértés ne essék, Bolton nem a színjátszás felé akarja terelni a pedagógusokat. Egyértelműen arról ír, hogy a dráma *pedagógiai* céljait segíti, ha a drámatanárok jobban értik a *színház* bizonyos elemeit, sőt azokat alkalmazni is tudják. Bolton alapvető állítása az, hogy káros a tantermi drámában szembeállítani egymással a pedagógiai aspektust a művészeti szempontokkal. Szerinte éppen azért hatékony pedagógiailag a dráma, *mert* művészet. A drámaóra résztvevőinek megértési folyamataiban akkor történik változás, amikor alkotókként vesznek részt a dráma folyamatában. Meggyőződésem, hogy a tanár akkor tudja segíteni a tanulók alkotó gondolkodását, ha képes önmagára is alkotóként tekinteni. Olyan alkotóként, akinek a célja, hogy a tanulókkal együtt tudjon elmerülni szövegekben, történetekben, helyzetekben, és azokban alkotó módon tudjon gondolkodni. Ennek a drámatanári nézőpontnak a felvételét szeretném lehetővé tenni, ehhez kínálok néhány olyan alapvetést, ami segítheti a tanárokat a drámás tevékenységek strukturálásban. Az elméleti egységekbe több ponton olyan gyakorlatban alkalmazható tevékenységet illesztek, amik önmagukban nem funkcionálnak óratervként, viszont érthetővé teszik az elmélet és gyakorlat kapcsolatát.

Az egyik fontos alapvetés a jel és jelentés viszonya a tanteremben és a drámaórán. Hasznos innen indulni, hogy aztán tárgyalhassuk a drámában használt fikció és a minket körülvevő valóság viszonyát. Ezután elmélyedünk a szituáció fogalmában, és abban, hogy miként lehet a szituáció elemeit átjáróként használni a drámaóra felé. Végül pedig a dramatikus keret fogalmát járjuk körbe, hogy megvizsgáljuk, miként segítheti elő a megértésbeli változást egy fiktív feladat.

[30] Gavin Bolton: It's all theatre, in David Davis (ed.): *Gavin Bolton: Essential writings*, Stoke-on-Trent, Trentham Books, 2010, 163–175.

Jel és jelentés

Közösségben élő lényként arra kényszerülünk, hogy folyamatosan párbeszédben legyünk a körülöttünk lévőkkel. Ez a párbeszéd természetesen nemcsak nyelvi szinten, mondatok formájában történik, hanem testbeszéden keresztül is. Sőt, cselekvéseinkkel is értelmezendő jeleket adunk embertársainknak, ugyanúgy, ahogy mi is olvassuk az ő cselekedeteiket, és jelentést tulajdonítunk annak, amit tesznek. Egészen csecsemő korunktól fürkésszük mások jelzéseit, és az iskolába érkezve már szakértőkké válunk abban, hogy apró jelekből is kiolvassuk, aznap milyen hangulatban lép be a tanár a terembe. Persze a jelek értelmezése, különösen kisgyerekeknél, nem feltétlenül tudatos folyamat, de olyan tudás, aminek mindannyian birtokában vagyunk.

Éppen erre a tudásra épít a színház, amikor egy-egy helyzetet kiemelt térbe helyez, és olvasásra, értelmezésre kínál a nézőknek. A színpadon történő eseményeket, a szerepek közötti kommunikációt éppen azért értik a nézők, mert a színház és a színészek ugyanazt a jelrendszert használják, mint amit a hétköznapi kommunikációban is használunk. Tehát, ha valakit elgáncsolnak a színpadon vagy elgáncsolnak egy iskolai folyosón, akkor a két cselekvést ugyanúgy olvassuk. Mindkét esetben egyszerre lehet zsigeri, érzelmi reakciónk, és emellett gondolati szinten is tudjuk értelmezni a gáncsolást. Szinte biztos azonban, hogy másképp kezeljük a két helyzetet. Az egyik esetben a gáncsolás azért történik, hogy nézőként megértsünk valamit a színpadi fikcióból, míg a másik esetben közvetlen, valós tétje van annak, hogy mit lépünk mi, a gáncsolás szemlélői. A második esetben a megértés konkrét cselekvésként jelenik meg (a „nem cselekvést" is cselekvésként értve), míg a színházban a megértés belső marad, nem jelenik meg azonnali, közvetlen válaszként.

A cselekvés és jelentésének viszonyáról fogalmaz meg izgalmas észrevételt Vigotszkij,[31] amikor a gyerekjátékról ír. A játék során a botot lóként használó gyerek példája segítségével mutatja be, hogy a játékban a cselekvés a jelentésnek van alárendelve, míg a valódi életben ez éppen fordítva van. Míg a játékban a bot gond nélkül lehet ló, addig a valóságban a bot tárgyi valója az elsődleges. Tehát akkor válik csak sétapálcává, ha azzá alakítom, faragom és a megfelelő méretre vágom. Vigotszkij az ilyen képzelt helyzetekre épülő gyerekjátékot összekapcsolja a fogalmi gondolkodás megjelenésével: azzal, amikor egy gyerek már olyan dolgokról is tud gondolkodni, amik nincsenek közvetlenül előtte. Ez a belépő az elvont gondolkodás felé. A tantermi dráma szempontjából is hasznos ez

[31] Lev S. Vygotsky: *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, London, Harvard University Press, 1978, 97.

a párhuzam gyerekjáték és színház között. Hiszen a drámában, ugyanúgy, mint a gyerekjáték „minthájában", a jelentés válik elsődlegessé. Ha a színházban egy sima müzlis tálat egy gyerek a képzeletbeli barátja etetésére használ, akkor a tál lassan elkezdi magát a barátot is jelenteni. Sőt, amikor az apa dühében összetöri ezt a tálat, akkor a darabot néző fiatalok érthető módon azt mondják, hogy az apa igazából a gyermeke képzeletét és szívét törte össze.[32]

Térjünk vissza a kiindulóponthoz, amit nagyon egyértelműen és élesen fogalmaz meg Dorothy Heathcote a *Jel és előjel*ben:

> A mindennapi életben és a színházban – ami nem más, mint a való élet viszonyainak színpadi megjelenítése – a jelölőknek ugyanazt a hálózatát használjuk az emberi kommunikációra. Folyamatosan jeleket adunk le másokkal együtt és mások számára, az ember minden egyes időpillanatban egyszerre leadója és értelmezője ezeknek a jeleknek, amelyek átszelik a teret. Nem tehetünk mást, ameddig csak létezik rajtunk kívül valaki: kénytelenek vagyunk jeleket adni és jeleket értelmezni. A cselekvések jellé válnak, amíg van akár csak egyvalaki, aki jelként értelmezi azokat.[33]

Heathcote erre a tézisre építve bontja ki írásában a színházi nevelés és a drámapedagógia négy fő komponensét. Sőt, talán azt sem túlzás állítani, hogy egész munkássága erre az állításra épül, és arra, hogy ezt a legkülönbözőbb módokon a gyakorlatba átültetve továbbfejlessze. A jeladás és -értelmezés fontossága miatt állíthatja Bolton, hogy tulajdonképpen Heathcote munkájának középpontjában mindig is az önszemlélődés [self-spectatorship] állt. Bolton szerint az önszemlélődést az hozza létre, amikor a drámaóra résztvevője „nézője saját alkotásának és önmaga szemlélője is egyben."[34] Vagyis látja magát, ahogy a jelrendszert használva alkot. Így nemcsak a jelek működése tudatosul, hanem az is, hogy ő maga is része a jelrendszernek.

[32] Chris Cooper: The Performer in TIE, in Anthony Jackson – Chris Vine (eds.): *Learning Through Theatre. The Changing Face of Theatre in Education*, London, Routledge, 2013, 137.

[33] Dorothy Heathcote: Jel és előjel, ford. Kucserka Zsófia, in Takács Gábor (szerk.): *Jeladás és képzelet*, Budapest, Káva Kulturális Műhely, 2020, 9.

[34] „(…) being an audience to one's own creation and being an audience to oneself." In Bolton: *Acting in Classroom Drama*, 266.

Egyszerű gyakorlat a jelolvasás tudatosítására

Azt, hogy az ember folyamatos jeladóként és jelértelmezőként működik, nagyszerűen tudatosítja Chris Cooper egyik gyakorlata.[35] A gyakorlatot kilenc-tíz éves kortól fölfelé ki lehet próbálni diákokkal vagy felnőttekkel. Akkor működik jól ez a tevékenység, ha mindenféle mozgásos előkészítés, vagy különösebb felvezetés nélkül csináljuk. A csoportot arra kérjük, hogy rögzítsék – mintha hirtelen megfagytak volna – pontosan azt a pózt, amiben ülnek. Próbáljanak részletesen megjegyezni mindent, nemcsak azt, hogy a karjuk, meg a lábuk hogy volt, hanem még az arckifejezésük, tekintetük irányát is. A csoport tartsa meg a lefagyasztott testhelyzetet öt-nyolc másodpercig, hogy tényleg mindenkinek legyen lehetősége megjegyezni minél többet önmagáról. Eközben a tanár is igyekezzen minél több izgalmas szobrot az emlékezetébe vésni. Ezután oldjuk fel a fagyasztást, és vezessük fel a következő fázist, amiben a diákok egymást szoborként elemezhetik. Egy önként vállalkozót megkérünk, hogy mutassa meg a saját szobrát,[36] és a csoporttal közösen elemezzük azt. Mit jelent az, ahogy a kezét tartja? Mit lehet leolvasni a tekintetéből? Mire gondolhat ebben a pillanatban? Milyen érzéseket tükröz a szobor és miért? Jó, ha minden esetben a szobor konkrét elemeihez lehet kapcsolni az olvasatot. Akár több szobrot is meg lehet nézni, és reflektálni a hasonlóságokra és különbségekre. Sőt, akár az egész csoportra is rá lehet nézni, és beszélni arról, hogy szoborcsoportként, együtt mit fejeznek ki. Vajon mást fejeznek ki ezek az elemek, ha hétköznapi helyzetben látjuk őket, mint ha szoborként, műalkotásként nézzük? Ha van különbség, akkor mi az?

Ez a gyakorlat a tanárképzésben részt vevő hallgatókkal is nagyszerűen működik. Egyrészt tudatosítja számukra, hogy tanárként olvasniuk kell a diákok, a csoport jelzéseit. Másrészt azt is tudatosítja, hogy az ő jeleiket is folyamatosan olvassák a diákok.

A gyakorlat továbbfejlesztése drámává

A fent leírt gyakorlatban megvalósul az, amit Heathcote a dráma egyik fontos céljának tart: lelassítja az időt, és így lehetőséget teremt az amúgy túl gyorsan történő események vizsgálatára.[37] A dráma másik fontos célja, hogy az emberi

[35] Chris Cooper: *Signs* (Bethlenfalvy Ádám szemináriumán), Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar, 2019. november 25.

[36] A drámában fontos védettséget teremthetünk meg azzal, hogy szoborként utalunk rá, és nem a prezentáló nevét használjuk. Sőt, akár a tanár is lehet a szobor úgy, hogy leképezi valamelyik diákot, aki pontosíthat a szobor beállításával.

[37] Heathcote: Jel és előjel, 17.

állapotot, a közösségben kialakuló helyzeteket vizsgálja. A fenti gyakorlatban bizonyos mértékig ez is teljesül. De a szobrok nincsenek fiktív keretbe helyezve, ami a résztvevőknek védettséget adna. Ez a fontos tényező még hiányzik ahhoz, hogy drámává fejlesszük a gyakorlatot.

Heathcote számára fontos, hogy megelőzze annak a veszélyét, „hogy a gyerekek úgy érezzék, bámulják őket".[38] Ezt ő „a másik" megteremtésével éri el. „A világon önmagunkon kívül minden valami »másik«", írja Heathcote.[39] A *Jel és előjel* végén kínált munkaformákból látjuk azt, hogy szinte bármi lehet ez a másik, egy levélrészlettől kezdve egy ruhadarabon vagy jellemző tárgyon át, akár a szerepben lévő tanárig. Bármi, ami megelevenít egy fiktív helyzetet, egy másik ember történetét, és így védettséget teremt a résztvevőknek. Arról a másik emberről vagy helyzetről beszélhetnek, és így nem érzik magukat kiszolgáltatottnak. Még felszabadítóbb a játék, ha a résztvevők maguk is egy szerep védelméből beszélhetnek. Például, ha a tanár oktatásügyi szakértőkként szólítja meg a résztvevőket, akiket diákokról készült fotók elemzésére hív. Ezek a fotók Magyarország különböző pontjain készültek (tehát nem a jelenlévő diákokat látjuk, hanem másokat), és az elemzésük segítségével szeretnék megérteni, hogy milyen állapotban vannak az iskolarendszerünkbe járó tanulók. Tulajdonképpen ugyanazokat a szobrokat értelmezzük, mint korábban, de a felkínált szerep és a fiktív diákokról készült fotók lehetővé teszik, hogy személyükben ne legyenek érintettek a résztvevők. A tanár mind a saját szerepét, mind a diákokét egyszerűen a megszólítással és a nyelvhasználattal teremti meg. Úgy beszél hozzájuk, mint oktatásügyi szakértőkhöz.

Ebben a példában a szobor témáját vagy a résztvevőknek kínált fiktív szerepet, nézőpontot könnyen ki lehetne cserélni. A vizsgálat tárgya lehetne egy irodalmi alkotás valamelyik szereplője vagy egy történelmi személyiség, akiről szobrot alkottak a résztvevők. A résztvevőknek felkínált szerep pedig a szobor tartalmának és a kívánt vizsgálódás irányának megfelelő nézőpontot hordozhatja.

Cselekvés és jelentésrétegek

Ha egy cselekedetről kérdést akarunk feltenni, akkor többnyire a tett mögötti motivációra kérdezünk rá. Miért teszi? Fontos és hasznos kérdés, de Heathcote arra hívja fel a figyelmet, hogy egy cselekvést ennél jóval rétegzettebben és pontosabban lehet leírni.[40] A cselekvés értelmezésének Heathcote öt szintjét különíti el:

[38] Uo., 12.

[39] Uo.

[40] Dorothy Heathcote – Gavin Bolton: *Drama for Learning. Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Portsmouth, Heinemann, 1995, 20.

cselekvés, motiváció, tét, minta és értékrend.[41] Mindegyikhez kapcsolódik némi magyarázat és konkrét kérdések, amikkel kibonthatjuk őket. A korábban használt gáncsolós példa segítségével próbálom meg kézzelfoghatóbbá tenni a szinteket.

Cselekvés: maga a cselekedet leírása. Hasznos néha a legkézenfekvőbb dolgokat is egyértelműen megfogalmazni. Ezzel is szétválaszthatjuk a cselekvést az értelmezéstől. Kérdés ehhez a szinthez: *Mit csinál?* Lehetséges válasz a mi példánk esetében: *Kiteszi a lábát.*

Motiváció: a cselekedet mögött álló konkrét, személyes indíték. Ez az a szint, amire a leggyakrabban rá szoktunk kérdezni, amikor elemzünk egy cselekvést. Kérdés ehhez a szinthez: *Miért csinálja?* Lehetséges válasz a mi példánk esetében: *Azért, hogy elessen az osztálytársa.*

Tét:[42] a cselekedet tétje. Ez a szint már nemcsak a cselekvőt, hanem a cselekvés közegét, kontextusát is az értelmezés részévé teszi, és a lehetséges következményeket vizsgálja. Kérdés ehhez a szinthez: *Mit nyerhet vagy mit veszíthet a cselekedetével az illető? Mi a tétje a tettének?* Lehetséges válasz a mi példánk esetében: *Nő a tekintélye az osztálytársai között. Tanári figyelmeztetést kockáztat.*

Minta: a környezetből ismert minták, amiket utánoz vagy elutasít a cselekvés. Ez a szint arra a feltételezésre épül, hogy cselekedeteinkben családi, társadalmi vagy történelmi mintákat követünk. A követés jelentheti a minta elfogadó megismétlését vagy elutasítását a minta ellenkezőjének megvalósításával. Hasznos átgondolni ehhez a szinthez, hogy mennyire tágan értelmezzük azt a közeget, amiben a mintát keressük: a spektrum mozoghat mind földrajzi, mind történelmi viszonylatban is. Kérdés ehhez a szinthez: *Honnan tanulta, hogy ebben a helyzetben így kell viselkedni? Hol láthatott már hasonlót?* Lehetséges válasz a mi példánk esetében: *A nagyobb diákoktól látta az iskolában, hogy az erősek így bánnak a gyengébbekkel.* Vagy: *Látta, ahogy az anyukáját megszégyenítették, kinevették a munkahelyén. Ő nem akar olyan lenni, akit megalázhatnak.*

Értékrend: a cseledet mögött álló értékrend, világnézet. Heathcote szerint minden cselekvés kifejezi azt is, hogy a végrehajtója szerint mire való az élet. Egy drámában minden tettet lehet az értékrend szintjén is értelmezni. Kérdés ehhez a szinthez: *Mire való szerinte az élet?* Vagy: *Mi lenne a mottója ennek az embernek?*[43] Lehetséges válasz a mi példánk esetében: *Az élet arra való, hogy pozícióba kerülj, akár mások kárára.* Vagy: *Az erősnek mutatnia kell az erejét, különben legyőzik.*

[41] Uo.: „Action, Motivation, Investment, Model, Stance."

[42] Korábbi írásaimban, fordításaimban az *investment* magyar megfelelőjeként a *befektetés* kifejezést használtam, de a tét hasznosabb fordításnak tűnik.

[43] Cziboly Ádám – Bethlenfalvy Ádám: *Színházpedagógiai tréning,* Debrecen, InSite Drama – Csokonai Nemzeti Színház, 2016. szeptember 22–23.

Heathcote a cselekvések elemzésének fenti rendszerét korábban is használta, de csak az 1995-ben megjelent, Boltonnal közösen írt könyvében publikálta. Geoff Gillham már 1988-ban beszámolt róla, de 1997-es írásában új értelmezést adott a szinteknek, amikor egymásba kapcsolódó rétegekként írta le őket.[44] Gillham azt vizsgálja, hogy a cselekedetben miként jelenik meg az individuum egyéni tudata, abban miként van jelen a társadalmi vagy osztálytudat, hogyan jelenik meg ezekben a történelmi szint, illetve miként van jelen mindezekben valami univerzális természeti tartalom. Gillham elsősorban a színházi nevelési előadásokban dolgozó színész-drámatanároknak kínálta ezt a rendszert elemzési sorvezetőként. Chris Cooper az alapján értelmezte újra Gillham elemzési rendszerét, hogy egy cselekedetben miként jelenhet meg az uralkodó társadalmi narratívához/ideológiához való viszony.[45] Illetve, egy párhuzamos kérdéssorban azt vizsgálja, hogy miként elemezhető a valódi emberi szükség egy adott cselekedet mélyén. Cooper a dráma lényegét e kettőnek, az uralkodó világmagyarázatnak és az alapvető emberi szükségletnek az ütközésében látja. Maria Gee más keretben helyezi el a szinteket.[46] A cselekvés mögött álló motivációt pszichológiai szintként, a téthez kapcsolódó kérdést szociológiai szintként, a mintát történelmi szintként, az értékrendet pedig filozófiai szintként írja le. David Davis a megértés szintjeinek nevezi a fenti rendszert,[47] és a diákok jelenetkészítését segíti vele. Davis szerint mind a szöveghez, mind a színház művészeti formájához közelebb kerülnek a diákok, ha tudatosan és rétegzetten gondolkodtak a jeladásról. A könyvében bemutatott példában egy 19. századi szöveg vasútpályaudvaron játszódó záró pillanatának jelenetté formálását kéri a diákoktól. A jelenet első változatának bemutatása után kínálja a diákoknak a megértés szintjeihez kapcsolódó kérdéseket. Ezek segítségével a diákok átdolgozzák a jeleneteiket, és így nemcsak sűrűbb, komplexebb jelenetek születnek, de a kérdések megválaszolásához a szöveget is közelebbről kell tanulmányozniuk.

A diákokat a színházi eszközök és elemzési rendszerek ismerete egyáltalán nem akadályozza a szabad alkotásban vagy akár a rögtönzésben. Korábbi

44 Geoff Gillham: What Life Is For. An Analysis of Dorothy Heathcote's "Levels" of Explanations, *SCYPT Journal*, XXXIV., 1997/1, 9–16.

45 Chris Cooper: The levels of meaning – a Bondian approach?, in Bethlenfalvy Ádám: *Living Through Extremes in Process Drama*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan, 2020, 278–279.

46 Maria Gee: The contribution of drama, in Martin Fautly – Richard Hatcher – Elaine Millard (eds.): *Remaking the Curriculum. Re-engaging young people in secondary school*, Stoke-on-Trent, Trentham Books, 2011, 24–25.

47 David Davis: *Imagining the Real. Towards a new theory of drama in education*, Stoke-on-Trent, Trentham Books, 2014, 70.

kutatásom során a középiskolás diákok azt jelezték vissza, hogy kimondottan segítette az improvizációkban való részvételüket az óra során megismert színházi struktúrák alkalmazása.[48]

A jelentés szintjei a gyakorlatban

A gyakorlatban számtalan módon hasznosítható ennek az öt szintnek az ismerete, tudatos használata. A szinteket lehet használni arra, hogy a tanár felmérje a diákok gondolkodásának aktuális szintjét, és meghatározza, hogy a gondolkodást milyen irányba terelje tovább kérdésekkel, feladatokkal. Az értelmezés szintjei sokat segítenek abban, hogy egy állókép vagy jelenet kapcsán a tanár értelmező kérdéseket tegyen fel. A kérdéseket szintenként – egymás után vagy külön-külön –, az adott tartalomhoz illeszkedve is használhatjuk.

Feladatok kitalálásához, tervezéséhez is hasznos segítséget jelenthetnek a különböző szintek. Egy szituáció vagy cselekvés kapcsán dolgozhatnak a diákok a történés közvetlen okain (motiváció), a következményein (tét), a benne megjelenő mintán (minta) vagy a mögötte lévő életfilozófián (értékrend). A tartalmak megjelenítésére számtalan dramatikus munkaforma alkalmas, a választás függhet a csoporttól, a körülményektől vagy a pedagógiai céloktól. Inkább ötletindítóként, mint útmutatóként kínálok itt néhány lehetőséget, ehhez ismét a korábban használt példa lesz a kiindulópontom.

Cselekvés: Egy diák kigáncsolja az iskola folyosóján egy osztálytársát. Ha ezt jelenet formájában mutatják a diákok, akkor hasznos feladat lehet megtalálni az esemény központi pillanatát. Melyik pillanat az, ami a csoport szerint a legfontosabb? A gáncsolás eleje vagy maga az elesés? Esetleg az utána lévő pillanat? Ez a kérdés lényegében tartalmi elemzést indít el. Kibővíthető a pillanat megragadása egészcsoportos állóképpé, amiben láthatjuk azt is, hogy az iskolai folyosón ki hogyan reagál (vagy nem reagál) a cselekedetre, sőt annak is jelentősége lehet, hogy ki nincs jelen a folyosón, akinek köze lehet az eseményhez. Természetesen mindez egy másik iskola másik folyosóján történik, hiszen a személyes érintettségtől való távolság beállítása segíti a diákokat, hogy védetten foglalkozzanak ezzel a kérdéssel.

Motiváció: A résztvevők megírhatják a gáncsolás előtti tíz másodpercben a gáncsoló fejében zajló gondolatok, vagy kiscsoportokban készíthetnek egy húsz másodperces jelenetet arról, hogy a gáncsolóból milyen korábbi történés váltotta ki ezt a tettet. Elképzelhető, hogy a motiváló esemény vagy konfliktus a két érintett között zajlott, de az is lehet, hogy mások szerepelnek a jelenetben.

[48] Bethlenfalvy Ádám: *Living Through Extremes in Process Drama*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan, 2020, 222.

Minta: Jelenet vagy állókép készítése arról, hogy a gáncsoló hol tanulhatta, hogy az ehhez hasonló helyzetekben így kell viselkedni. Akár szűkíthető, konkretizálható is a feladat: mit látott az iskolában/otthon/az utcán/tévében,[49] amiből azt tanulta, hogy mások így viselkednek hasonló helyzetben?

Értékrend: Egy rövid páros párbeszéd megírása/improvizálása, amiben a gáncsoló elmagyarázza barátjának, hogy miért viselkedett így az adott helyzetben. Esetleg a gáncsoló mottójának megfogalmazása.

Magát a rendszert is kínálhatja a tanár a diákoknak, hasonlóan ahhoz, ahogy Davis is tette. Így olyan eszközt kapnak, aminek segítségével elemezhetik és továbbfejleszthetik a saját munkájukat.

A tanári szerepbelépéshez is jól használható a cselekvések szintenkénti elemzése. Szerep felvételekor a tanárnak nem briliáns színészi alakítást kell nyújtania, hanem leginkább egy nézőpontot, világlátást kell konzekvensen képviselnie. Ebben nagy segítséget nyújt, ha a tanár azonosítani tudja a szerepnek megfelelő értékrendet. Ha például a gáncsoló diák szerepét veszi föl, és a résztvevők a forró szék munkaformában[50] kérdezik őt, akkor az improvizált válaszadásban segítheti őt a korábban meghatározott értékrend, például hogy az erősnek mutatnia kell az erejét, különben legyőzik.

A jeladás és jelértelmezés nemcsak a dráma egyik kulcseleme, hanem minden emberi kommunikációnak lényegi része. Éppen ezért különösen fontos a jeladás és jelértelmezés szintjeit tudatosan kezelni. A dráma segít megtanítani, hogy a diákok a jelolvasást és jelteremtést tudatosabban használják önmaguk és környezetünk megismerésére is.

Fikció és valóság a drámában

A dráma védettségét a *mintha*, a fikció kínálja. Ahogy a gyerekjátékban, úgy a drámában is úgy cselekszünk, mintha egy tárgy valami más lenne, vagy valaki más lennénk, vagy mintha másik helyzetben lennénk.[51] A gyerek a mintha-világot a játékán, a cselekedetein keresztül hozza létre. Amikor egy gyerek autósat játszva fakockát tologat a földön, akkor a képzeletét használva kísérletezik a valóság elemeivel. Egyrészt a materiális valósággal (a fakockával), másrészt a fogalmi valósággal: az autó és a mozgás fogalmait teszteli. Cselekvésével a gyerek olyan

[49] Kiválaszthatjuk az egyiket, vagy akár a csoportoknak kioszthatjuk, hogy melyik helyszínnel foglalkozzanak.

[50] Forró szék: amikor a tanár szerepben van, de a diákok önmagukként, szerep nélkül kérdezhetik őt.

[51] Jonathan Neelands: *Dráma a tanulás szolgálatában*, ford. Szauder Erik, Budapest, Magyar Drámapedagógiai Társaság, 1994, 99.

fikciót teremt, amiben működnek a valóság törvényszerűségei – a gravitáció, a fa keménysége stb. –, de mégis a gyerek kontrollálhatja azt – és ezért biztonságos. Amellett, hogy nagy szabadságot ad a gyerekjátéknak a *mintha*, biztonságossá is teszi, hiszen a valósággal ellentétben bármikor megszakítható, esetleg újra egyeztethető, átalakítható.

A színházban is jelen van a *mintha*. Itt látszólag a színészek a cselekvő létrehozói a mintha–világnak, de igazából a nézők aktív részvétele nélkül nem jönne létre a színpadi fikció. Ha a néző nem csinálna úgy – legalább az előadás ideje alatt –, mintha Vecsei H. Miklós *A Pál utcai fiúk* Nemecsek Ernője lenne, akkor hiába igyekezne a színész a színpadon. Coleridge szavaival élve a hitetlenség időleges és akaratlagos felfüggesztésére[52] van szükség ahhoz, hogy létrejöhessen mind a színpad, mind a gyerekjáték fiktív világa. A dráma a színház és a gyerekjáték elemeiből építkezik egyszerre. Mindkettőben központi szerepet játszik a képzelet. Egy könyv olvasásánál egyértelmű, hogy az olvasó fejében, képzeletében teremtődik meg a történet. A színházban, ehhez hasonlóan, valójában nem a színpadon születik meg a csoda, ahogy mondani szokták, hanem a néző képzeletében. Egyik esetben sem akarnám a műalkotás, a regény, vagy az előadás érdemeit vitatni: éppen attól lesznek nagyszerű művek, hogy beindítják a képzeletet, és a befogadót is aktív alkotóvá teszik. Hiszen a regény olvasója és az előadás nézője a képzeletén keresztül kapcsolódik a fikcióhoz, azt összekapcsolja a saját történetével. Bizonyos fokig a maga történetévé teszi.

A tantermi drámánál is éppen ez a cél. Itt a tanár feladata, hogy olyan helyzeteket hozzon létre a tantermében, amin keresztül a diákok a kínált narratívát birtokba tudják venni. Ahhoz viszont, hogy a tanár lehetővé tudja tenni a diákoknak a fiktív világ alakítását vagy az abban való alkotó elmélyedést, hasznos értelmeznie a valóság és a fikció viszonyát. A következő rész ehhez kínál struktúrát.

Színterek

Edward Bond brit drámaíró *színtér* fogalma elméleti rendszerben kapcsolja öszsze a valóság, a fikció és a képzelet viszonyát. Bond azt mondja, hogy annak érdekében, hogy a dráma életre keljen, négy különböző rétegnek az elemeit kell mozgásba hozni.[53] Ezeket A-tól D-ig címkézte fel. Szerinte az előadott drámának figyelembe kell venni azt a kort, azt a valóságot, ami a színházépületet körülveszi. Ezt nevezi ő A színtérnek. Ennek a kinti valóságnak tükröződnie kell a színpadon,

[52] „(...) willing suspension of disbelief for the moment." Samuel Taylor Coleridge: Biographia Literaria, in James Engell – W. Jackson Bate (eds.): *The Collected Works of Samuel Taylor Coleridge*, Princeton, Princeton University Press, 1983, 159.

[53] Edward Bond: *The Hidden Plot*, London, Methuen, 2000, 10.

abban a fiktív világban, amit néznek a nézők. Ezt B színtérnek nevezi. Ha nem kapcsolódik a színpad világa a kinti valóság problémáihoz, felismerhető tárgyi elemeihez, akkor a nézők, akiknek a színdarab értelmezésben a való világ a referenciapontjuk, nem fogják érteni, mi történik. Bond a harmadik, C rétegnek azt nevezi, ahogyan a színpad fiktív valósága életre kell, azok a történések, szövegek, azok a cselekvések és vizualitás, ami megnyitja a teret a néző képzeletének. Mert a D színtér, ahol a dráma valójában megtörténik: a néző képzelete.

Bond szerint azért, hogy a nézők képzeletében dráma szülessen, a színpadi eseményeknek egyszerre kell építeniük a fikció és a valóság elemeire. Bond elmélete a színpaddal kapcsolatos, de a tantermi dráma számára is kínál hasznos szempontokat. Érdemes átgondolni, hogy az osztálytermi drámában teremtett fiktív világ milyen elemeiben tartalmazza a mai valóságot. Miben és hol tükröződik például egy reformkori történetben a 21. századi Magyarország. Ha be tudunk azonosítani olyan konkrét helyzetet vagy akár olyan tárgyakat, amin keresztül ez a kapcsolódás beazonosítható, akkor ezek lehetnek a tantermi drámánk kezdőpontjai, amin keresztül beléphetünk abba a történelmi korba, illetve annak a történelmi szituációnak a tantermünkben létrehozott fiktív leképezésébe.

A színtér elmélet részeként Bond kitér arra is, hogy nemcsak a cselekmény, hanem a tér elemei és a tárgyak is megtestesítenek problémákat, viszonyokat. A színtérből adódó további kérdés az is, hogy mik azok a tevékenységek, amik a résztvevők képzeletét aktivizálják. Bond azt írja, hogy „a képzelet akkor szárnyal, amikor két lábbal a földön áll".[54] A költői mondat praktikus tanácsként is hasznosítható. Minél konkrétabb tárgyból, mondatból, szituációból, kérdésből indul ki a tevékenység, annál könnyebb a képzeletnek bekapcsolódnia.

Fontos, hogy a pedagógus a saját csoportjának jellemzőiből, érdeklődéséből induljon ki, amikor tervez. Ehhez David Davis kínál hasznos útmutatást.

Rejtett tartalom és a kapcsolódás pontja[55]

Davis szerint érdemes egy-egy történetnek megtalálni azt a rejtett tartalmát, amihez tudattalanul kapcsolódhat egy csoport.[56] Davis Bruno Bettelheim elemzéseiből kiindulva használja a rejtett tartalom fogalmát. Példaként felhozza, hogy a kisgyerekek elhagyástól való félelme sok klasszikus mesében jelenik meg a Jancsi és Juliskától kezdve a Hamupipőkéig. Amikor a gyerekek ezeket a meséket újra

[54] „The imagination leaps when it has its feet firmly on the ground." In Edward Bond: *Edward Bond Letters*, Vol. 1, Camberwell, Harwood Academic Publishers, 1994, 24.

[55] Davis a pszichológiai szakirodalmat követve a secondary symbolism és az angle of connection kifejezéseket használja. Én ezeket rejtett tartalom és a kapcsolódás pontjaként használom.

[56] Davis: *Imagining the Real*, 79.

akarják hallgatni, akkor valamelyik történeti eleméhez kapcsolódnak, de tudattalanul ennek a rejtett tartalomnak, az elhagyástól való félelemnek a feldolgozása vonzza őket a történethez. Davis azt tanácsolja, hogy érdemes a feldolgozandó anyagban megtalálni azt a rejtett tartalmat, ami az adott életkorú és élethelyzetű csoport számára vonzó lehet. Ez az elmélet akkor is hasznos lehet, amikor a csoport tagjai kínálnak olyan történetet, amin dolgozni szeretnének. Davis példájában fogyatékkal élő felnőttek egy csoportja kérte tőle, hogy a Hamupipőkéről játsszanak. Csak fokozatosan derült ki Davis számára, hogy a csoport tagjainak gyakori élménye, hogy egyedül kell este otthon maradniuk, amikor a családjuk szórakozni megy. Hamupipőkéhez hasonlóan ők is szeretnének eljutni a bálba. Davis drámaórájának fikciójában sok-sok akadályon átjutva végül a csoport tagjai eljutottak egy rendes angol *pub*ba, és ott nagy sikert arattak.

A rejtett tartalom feldolgozása csak valamilyen konkrét helyzeten, a tartalom kézzelfogható megjelenésén keresztül válhat elérhetővé. Ezt nevezi Davis a kapcsolódás pontjának.[57] Milyen tevékenység, kérdés vagy szituáció segítheti a résztvevőket abban, hogy elinduljanak a mélyebb tartalmak vizsgálata felé? Ehhez a kérdéshez fog kapcsolódni a *keret* fogalmát körüljáró rész, néhány oldallal később.

Védettség: kontroll a fikció fölött

Már többször olvashatták korábban, hogy a dráma éppen azért kínál biztonságos teret a valóság vizsgálatára, mert fikció. A fikció a valóság elemeiből építkezik, de mivel tudjuk, hogy mesterségesen teremtett, ezért felszabadít a valóság terhe alól. Nincsenek valós következményei a mintha–tetteknek; mások szerepe mögé bújva lehet gondolatokat megfogalmazni; új nézőpontokból lehet ránézni eseményekre. A kisgyerekek számára a meséket zárt szerkezetük, a „boldogan éltek, míg meg nem haltak" teszi biztonságossá. Jöhet bármilyen szörny, mert a mese vége úgyis jó lesz. Az is megnyugtató a fikcióban, hogy bármikor fel lehet függeszteni, ki lehet lépni belőle. Akár drámáról, akár regényről van szó, a fikció feletti kontroll nagyban növeli a résztvevők biztonságérzetét és a tevékenység pedagógiai potenciálját is.

Nagyszerű példát mesél Dorothy Heathcote a fikció feletti kontroll kialakításáról. A drámában kisgyerekek indultak egy eltűnt gyerek keresésére. Az útjuk az erdőben lévő elhagyatott házhoz vezetett.

[57] Uo.

> „Jól van. Elmentek a gonosz boszorka házához? Mennyire legyek gonosz?" Mert természetesen biztonságban kell lenniük. „Legyél nagyon gonosz!" „Úgy értitek, hogy 'gonoszgonosz'?" „Igen!" „Jó!" És elkezdem kavarni a nagy üstöt, ők pedig jönnek az ajtóhoz, a pici gyerekek, és kopogtatnak. „Ki az?" – nagyon csúf hangon és aztán rögtön – „Ilyen legyen a boszorka hangja?" Azt felelik: „Igen!". És így folyamatosan ellenőrzöm, hogy megfelel-e nekik. Ők alkotják meg a boszorkányukat, én ellenőrzöm az alakulását, és létrejön köztünk a szerződés.[58]

A rövid példa több olyan elemet tartalmaz, ami megerősíti a gyerekeket abban, hogy övék a fikció feletti kontroll. Eldönthetik, sőt játék közben módosíthatják is, hogy mennyire legyen gonosz a boszorkány. Ők a történet írói és játszói egyszerre. A szerepből történő kilépés gesztusa azt is megerősíti, hogy játékról van szó, a tanár szerepet játszik. A játék bármikor megszakítható, és egyeztetés tárgya lehet.

A fikció alkotói

Heathcote nem egyszerűen játszani hívja a gyerekeket. Korai munkásságának ikonikus kezdőmondata a „What shall we make a play about?",[59] ahol a *play* szót nem igeként, hanem főnévként használja. Nem azt kérdezi, hogy miről játsszunk, hanem azt, hogy miről csináljunk színdarabot. A fikció teremtésnek nemcsak a *mintha* aspektusa volt fontos Heathcote számára, hanem az is, hogy a résztvevők valódi alkotás létrehozásában vegyenek részt.

Fontos kérdés persze, hogy miként vesznek részt a gyerekek az alkotásban. Bolton utolsó könyve David Hornbrook egy mondatának elemzéséből indul ki. Hornbrook azt állítja, hogy lényegében nincs különbség a drámaórán szerepet játszó gyerek és a színpadon szerepet játszó színész között.[60] Bolton számba veszi a brit drámapedagógia úttörőinek munkáit, és azt vizsgálja, hogy a gyerekek hogyan vesznek részt az alkotásban.[61] Finlay-Johnson, Caldwell Cook, Way, Slade, Heathcote, O'Neill és Davis munkája mellett a sajátját is elemzi a rendkívül gazdag kiadványban, végül új nézőpontból rendszerezi a dramatikus tevékenységeket. Míg korábbi elmélete[62] elsősorban a tevékenységek formai jellemzőiből indult ki, addig itt Bolton kimondottan a diákoknak a szerephez való

[58] Bethlenfalvy Ádám: „A legtöbb gyerek nem tudja, hogy mire képes". Interjú Dorothy Heathcote-tal, *Drámapedagógiai Magazin*, XXXI. szám, 2006/1, 12.

[59] Bolton: *Acting in Classroom Drama*, 178.

[60] David Hornbrook: *Education and Dramatic Art*, London, Routledge, 1998, 108.

[61] Bolton: *Acting in Classroom Drama*.

[62] Gavin Bolton: *A tanítási dráma elmélete*, ford. Szauder Erik, Budapest, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1993.

viszonyára, a szerepbelépéshez kapcsolódó tevékenységére fókuszál. Bolton két csoportra osztotta a gyerekek tevékenységeit a szerephez való viszony alapján: az *előadásra* [presenting] és az *alkotásra* [making]. Az előadás alkategóriájaként a *szereplést* [performing] határozta meg, hiszen mindkettőben megjelenik a korábban egyeztett tartalom bemutatása a társaknak. Az előadásban mindig jelen van az előadó-néző ellentétpár. Ezzel szemben az alkotás azokban a tevékenységekben valósul meg, amelyek során a fiktív világba, a dráma jelenébe lépnek be a résztvevők, például, amikor bekopognak a boszorkány ajtaján a gyerekek. Amikor a résztvevők az alkotás módjában vannak, akkor egyszerre szereplői, írói és rendezői is a drámának. Hiszen amellett, hogy a jelenben megélve reagálnak a történésekre, a történetet írják is a cselekedeteikkel. Sőt, annak érdekében, hogy szándékaik olvashatóak legyenek a többiek számára, tudatos jeladásra és jelolvasásra kényszerülnek. Davis szerint a két kategóriát a dráma középpontjában álló eseménnyel kapcsolatos viszony különbözteti meg. Míg az előadás- és szereplésmódokban az esemény*ről* osztanak meg valamit a résztvevők, addig az alkotás során benne kell lenniük az esemény*ben*.[63] Bolton mindkét részvételi módot a dráma fontos részének tartja. Elmélete szerint az a cél, hogy a résztvevők egyszerre lehessenek a valóságban és a fiktív világban, hogy a valóságban képviselt értékrendjüket a fikcióban tesztelhessék. Az egyszerre két világban levést nevezi ő methexisnek[64] *(metaxis)*.[65]

Ez a kettős világ a gyerekek játékának is a sajátja, de a dráma lehetőséget kínál arra, hogy fókuszált és tudatosan tervezett használatával mélyebb megértés szülessen. Ezt segíti, ha a résztvevők bizonyos szintig tudatos alkotóivá válhatnak mind a dráma tartalmának, mind a formájának. Minél jobban ismerik a résztvevők a dráma működését és jelteremtéssel kapcsolatos formai eszköztárát, annál inkább tudnak tudatos alkotóivá válni tartalomnak és formának egyaránt. A saját gyakorlatomból kínálnék ehhez egy példát.

Kilenc-tíz évesekkel tartott drámaóra sorozatom közben figyeltem fel arra, hogy bárhogy strukturálom a gyerekeknek felkínált improvizációkat, sehogy sem akarnak izgalmas, fontos pillanatok megszületni belőlük. Jó lehetőségnek tűnt, hogy a résztvevők az addigi történet központi tárgyával kapcsolatban improvizálhatnak, jól körülhatárolt helyzetben. A gyerekek lelkesen jelentkeztek, és sokféle variáció született, de egyik sem bontotta ki a helyzetben rejlő potenciált. Nagyszerű csoporttal dolgoztam, így sajnos nem hibáztathattam őket a kudarcért.

[63] David Davis: Foreword, in Gavin Bolton: *Acting in Classroom Drama*, xviii.

[64] Bolton: *New Perspectives*, 32.

[65] A fogalmat Bolton kicsit másképp használja, mint Augusto Boal, az elnyomottak színházának kialakítója, aki Platontól veszi át.

Kénytelen voltam magamban keresni a hibát. Az óráról készült videófelvételt[66] visszanézve jöttem rá, hogy a gyerekek pontosan azt tették, amit az életben is tennének egy problémás helyzetben: megpróbálták megoldani. A dráma viszont épp az ellenkező irányba halad, mélyíti vagy kibontja a problémát ahelyett hogy megoldaná azt. Önmagában annak a tisztázása, hogy mivel drámát csinálunk, ezért nem a probléma megoldása a cél, segíthette volna a résztvevőket az alkotásban. Későbbi óráimon azt tapasztaltam, hogy annak a kimondása, hogy drámát próbálunk közösen létrehozni (nem pedig problémákat megoldani), kimondottan felszabadította a résztvevőket. A konkrét dramaturgiai stratégiák megosztása sem korlátozta a diákokat, hanem segítette őket az improvizációkban, mert referenciapontokat kínált, és így alkotókként dolgozhattak. Ha a résztvevők alkotóként tekinthetnek magukra, az komoly védettséget jelent.

A tantermi dráma kapcsán gyakran találkozunk azzal, hogy a szakirodalom szembeállítja a művészet szempontjait a pedagógiai szempontokkal, hogy ezáltal különböztesse meg a valódi, színházi drámát a tantermi drámától. Az ezzel kapcsolatos kutatásom eredményei[67] is igazolják Bolton állítását, miszerint, „a drámának sok köze van a pedagógiához, éppen azért, mert művészeti forma".[68] A tudomány elsősorban az értelemre kíván hatni. A dráma művészeti elemei, az alkotás élménye az értelem mellett bevonja a megértési folyamatba a testet, az érzeteket és érzelmeket, valamint a képzeletet is. Ha művészetként *és* pedagógiaként kezeljük a drámát, akkor a teljes emberrel kapcsolatos megértés felé tehetünk lépéseket.

A szituáció

Az osztálytermi drámában a történet jelentőségteljes eseményeit vizsgáljuk. Az eseményekből a drámában szituációt hozunk létre. Az osztálytermi drámában a szituációkat vizsgálhatjuk kívülről körüljárva vagy belülről, megélve és alkotva a fiktív helyzetet. A következő részben először a szituáció fogalmáról lesz szó, majd a szituáció elemeire épülő gyakorlatokat írok le. A szituációhoz erősen kapcsolódó fogalom a kontextus, amelyet Bolton egyik drámaórájának bemutató elemzésével fogok körbejárni.

[66] Egy kutatás keretében készültek a videófelvételek.

[67] Bethlenfalvy: *Living Through Extremes*, 228.

[68] Gavin Bolton: Drama in education and TIE: a comparison, in Tony Jackson (ed.): *Learning through Theatre*, London, Routledge, 1993, 39.

Bécsy Tamás azt írja, hogy a szituáció „a viszonyok rendszerének az a pillanata, amelyben kialakul a viszonyok változásának a szükségszerűsége".[69] Tehát a drámában a szituáció Bécsy szerint szükségszerűvé teszi a viszonyok változását. Magát a viszonyok változását nem feltétlenül látjuk ugyan, de azt, hogy szükségessé vált valamilyen átalakulás, azt igen. Sándor L. István definíciója szerint is az emberi viszonyok köré épül a szituáció, de ő azt is hozzáteszi, hogy a szereplők a saját helyzetükhöz is viszonyulnak valahogy.[70] Heathcote korábban idézett drámadefiníciójában arra helyezi a hangsúlyt, hogy a kihívásokkal való szembenézés során megváltozó emberekről szól a dráma.[71] Eszerint az embereket megváltoztatni képes problémákat tartalmazó helyzetekre kell épülnie a drámának.

Az eddigi definíciókból tehát tudjuk, hogy a szituáció összetevőihez tartoznak a személyek, akik között viszonyok vannak, és valami olyan probléma, ami változásra készteti őket és a viszonyaikat. Kaposi László szituációmeghatározása ide sorolja még a helyet és időt is, és az események további lehetséges egyéb körülményeit.[72]

Ahogy azt az első fejezetben láttuk a dráma a történetet vagy annak egy eseményét átfordítja szituációba. Az addig nyelvi szinten létező eseményt térbe és időbe, viszonyokba és konkrét problémákba kell átfordítani, hogy működhessen. Az itt felsorolt elemek egy része megegyezik a hétköznapi helyzetek elemeivel; a drámai szituáció abban tér el a legtöbb mindennapi eseménytől, hogy a körülmények hatására a benne lévő(k) változásra kényszerül(nek), vagyis mindig jelentőséggel bíró helyzetről van szó.

Általában a tanár kínálja a szituációt a csoportnak, és nagyon fontos kérdés, hogy milyen eseményt választ ki, amit szituációként vizsgálhatnak. Bármilyen területen, témában keressük az eseményt, érdemes olyat választani, aminek a rejtett tartalmához tud kapcsolódni a csoport, és ami tükrözi valamilyen módon a mai kor problémáit, sőt ezek akár konkrét tárgyakban, történésekben is megjelennek az eseményben. A tantermi dráma alkotása során valós helyzetben, az osztályteremben, a harmadik órában a hatodikos informatika csoporttal fiktív szituációt hozunk létre. Amikor a kiválasztott eseményt a csoporttal közösen átalakítjuk szituációvá, akkor lehetőséget kell teremteni arra, hogy a résztvevők

[69] Bécsy Tamás: *A cselekvés lehetősége*, Budapest–Pécs, Dialóg Campus, 2006, 10.

[70] Sándor L. István: Fogalomtár, in Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára*, Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008, 80.

[71] Heathcote: Improvisation, 48.

[72] Kaposi László: *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára*, Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008, 45.

a saját helyzetükből, problémáikból is becsempésszenek elemeket – a felkínált tevékenységeken keresztül –a fiktív szituációba. Ez fog John O'Toole szerint termékeny feszültséget teremteni a valós és a fiktív között.[73]

A dráma jelteremtéssel kapcsolatos folyamatai lényegében ezeknek az elemeknek az alakítására épülnek. Az alkotók dolgozhatnak a térrel, az emberek közötti közelséggel-távolsággal vagy a méretekkel. Alakíthatják az időt – tempóként vagy ritmusként –, amikor egy szituációt formálnak. A szituáció elemeinek a használatával, abban való cselekvéssel tudják kibontani a dráma tartalmát.

Gyakorlatok a szituáció elemeinek alkalmazására

Mielőtt továbbmennénk a szituáció elméletének feltérképezésében, szeretném bemutatni, hogy miként lehet a szituáció elemeit használni a szövegelemzésben. A Jánoska és Margitka című mese első oldalát használom példaszövegként. Ez a széles körben ismert Grimm-mesének, a Jancsi és Juliskának Márton Lászlótól származó fordítása.[74] Az első oldal lényegében a családra törő szegénységet írja le, és ahogy éjszaka a mostoha győzködi az apát, hogy vigye ki a gyerekeket az erdőbe. A gyerekek hallják a beszélgetést, ezért Jánoska fehér kavicsokat gyűjt kint, a holdfényben. Reggel elindulnak az erdőbe.

Visszafelé fogom sorra venni a szituáció eddig beazonosított elemeit – a problémát, a személyeket és a viszonyokat, az időt és a teret –, hogy a diákokkal megvalósítható szövegelemző gyakorlatokra kínáljak példát. Ezek a tevékenységek tekinthetők az osztálytermi dráma irányában tett egy-egy lépésnek is. Az elemző gyakorlatok persze átültethetők más szövegekre, mesékre.

A *probléma* beazonosítása hasznos kiindulópont lehet a szövegértelmezéshez. Korosztálytól függően ez különböző feladatokon keresztül történhet. Akár egy egyszerű probléma gyűjtés is hasznos feladat lehet, érdemi elemző beszélgetést indíthat. Milyen probléma áll ennek a történetrésznek a középpontjában? Nagyon hasznos, ha többféle probléma merül fel, mert akkor ezek viszonyáról lehet tovább beszélgetni. Lehet keresni azt, hogy milyen képekben, fordulatokban jelennek meg a problémák a szövegben. De kisebb gyerekektől akár egy pillanat meghatározásával vagy egy állókép megalkotásával is lehet kérni a baj forrásainak megmutatását.

[73] John O'Toole: *The Process of Drama. Negotiating Art and Meaning*, London, Routledge, 1992, 30.

[74] Jacob Grimm – Wilhelm Grimm: *Gyermek- és családi mesék*, ford. Adamik Lajos – Márton László – Ill. Ludwig Richter, Budapest, Magvető, 2005, 73–80. Online itt található a szöveg: https://www.stelliumpress.hu/wp-content/uploads/J%C3%A1noska-%C3%A9s-Margitka.pdf (Letöltés: 2020. augusztus 1.)

Az elemek közül a *személyek* és *viszonyok* összekapcsolódnak, hiszen nehéz lenne viszonyokról beszélni emberek nélkül. Sok nagyszerű technika van arra, hogy a szereplők tulajdonságait összegyűjtsék a diákok. Egy lépéssel izgalmasabb feladat, ha a szereplők jelmezét kell megalkotnia egy csoportnak. A jelmez legyen reális, de mégis sejtessen valamit a szerep személyiségéből vagy dilemmáiból. Természetesen lehet a szerepeket megjelenítő szobor alkotása is feladat, vagy akár a szereplők közti viszonyrendszer megjelenítése szoborcsoportban. A személyek vizsgálatára kínál még lehetőséget, ha valamelyik szereplő nézőpontjából fogalmaznak meg szövegeket a diákok. Lehet ez akár írott szöveg, napló, levél vagy leírt, esetleg improvizált monológ. Persze egy hosszú monológ megírása komoly motivációt és némi íráskészséget igényel. Ezért szoktam ilyen feladatoknál 3-5 mondatban maximálni a hosszt, arra kérve a résztvevőket, hogy minél tömörebb szöveget írjanak.

Az *idő* vizsgálata is lehetőségeket kínál a szövegelemzésre. Akár a teljes történet idővonalon való felvázolása is hasznos feladat lehet. A mesében leírt történések sorrendbe rakása segít, hogy áttekinthető legyen a történet. Ezt követheti a különböző események egymáshoz való viszonyának elemzése – mi okoz mit? De a Jancsi és Juliskánál akár a napszakok szétválasztása is lehetőségeket kínál arra, hogy a történetet jobban megértsük. Az egyik csoport dolgozhat a nappal történő események megjelenítésén, míg a másik az éjjel történőkön.

Foglalkozhatunk a *hellyel*. Ez értelmezhető akár tágabb földrajzi értelemeben vagy konkrét élettérként is. A mese első néhány bekezdése alapján milyen lehet az az ország, ahol ez a mese játszódik? Ha lennének itt újságok, akkor mik lennének a szalagcímek? Ezeket akár párokban, akár kisebb csoportokban megfogalmazhatják, megírhatják a diákok. Ha elmélyültebb szövegolvasást akarunk elérni, akkor foglalkozhatunk a konkrétabb élettérrel is. A mese szövege alapján próbáljuk meg elképzelni a favágó házának alaprajzát! Mi az, ami egyértelmű a szövegből? Mi az, amit mi teszünk hozzá, amikor elképzeljük a házat?

Ha a dráma felé akarunk lépni, akkor érdemes a tanteremben kijelölni a lakást és annak részletein dolgozni. A csoport dinamikáján és a tanár céljain múlik, hogy együttesen vagy csoportos feladatokra bontva csinálja a térmeghatározást. A tér egészén túl a részletek kidolgozása teremti meg a szövegértelmezés és az alkotás közös lehetőségét. Például a székekkel, padokkal kijelölt térbe belépve, szavakkal le lehet írni, hogy mit látna az ember, ha a házban lenne.

A térben lévő tárgyak kitalálása nagyszerű lehetőséget kínál a szöveg tartalmának értelmezésére és új formában történő kódolására. Hol van a favágó fejszéje, és milyen nyomait hordozza a gazdája állapotának? Milyen apró tárgyat rejt el Juliska a matraca alá? Ezek és az ehhez hasonló feladatok kimozdíthatják a diákokat a hétköznapi iskolai működésmódból, mert célt adnak az értelmezésnek, és teret nyitnak a képzeletnek.

Ha van konkrét tér, akkor kínálja magát a következő lépés: hogyan használjuk? A tárgyak mellett a szereplőket is el lehet benne helyezni szoborként, vagy állóképeket lehet alkotni a térben a történetből. Lehet a mese előzményeiből is megjeleníteni pillanatokat. Emellett a tér azt is megkönnyíti, hogy a szereplők nézőpontjából lássák a történetet a diákok. Ők maguk is megjeleníthetik valamelyik szereplő egy-egy fontos cselekedetét a térben, akár találkozhatnak a térben lévő szereppel, ha a tanár magára veszi például az apa szerepét.

A favágó fiktív házának fiktív ajtaján kopogtatni is lehet. Megkönnyíti a diákok szerepbelépését, ha az általuk alkotott képzelt térhez kapcsolódva lépnek szerepbe. Például Jancsi és Juliska barátaiként, akik pár napja nem találkoztak a gyerekekkel, és ezért eljönnek érdeklődni a házhoz. Nyilván ebben az esetben tisztázni kell azt, hogy mit tudnak, mit nem tudnak, és mit sejthetnek a gyerekek barátai. Hasonló lehetőség, de mégis más helyzetet teremt, ha az egyik résztvevő az iskola tanárjaként kopogtat az ajtón, elmaradt tanítványait keresve.

A fentiek talán igazolják, hogy a szituáció elemeinek felismerése és tudatos használata sokféle lehetőséget kínál a szövegelemzésre, és arra is, hogy elkezdjünk fiktív szituációt kialakítani a tanteremben.

Belépés a fiktív szituációba

A tantermi dráma egyik fontos célja, hogy a résztvevők a dilemmákat belülről vizsgálhassák, és onnan lássák a helyzet kínálta döntési lehetőségeket.[75] Ez akkor valósulhat meg, ha akár rövidebb, akár hosszabb ideig a diákok beléphetnek ezekbe a fiktív helyzetekbe, és belülről tapasztalva tanulmányozhatják őket. Heathcote szerint a tanárnak előbb a szituáció iránti hitet kell kiépítenie ahhoz, hogy a résztvevők beléphessenek a fiktív helyzetbe. Ha sikerül a fikció iránti hitetlenséget felfüggeszteni, akkor onnantól a tanárnak a helyzet feszültségét kell fenntartania.[76]

A fikció iránti fokozatos elköteleződés kialakítására azért is használják gyakran a téralkotás valamilyen módját, mert nem teszi a résztvevőket kiszolgáltatott helyzetbe, nem érzik bámulva magukat. A feladatba fektetett kreatív energia elköteleződést is jelent. Az általam tanulmányozott óráiban Heathcote a szituáció építését mindig a konkréttól kezdte,[77] és amikor már volt valami konkrét, tárgyi,

[75] Dorothy Heathcote: Drama as a process for change, in Liz Johnson – Cecily O'Neill (eds.): *Collected Writings on Education and Drama*, Evanston, Northwestern University Press, 1984, 119.

[76] Betty Jane Wagner: *Dorothy Heathcote. Drama as a Learning Medium*, Cheltenham, Stanley Thornes, 1990, 67.

[77] Bethlenfalvy: *Living through extremes*, 30.

amihez lehetett viszonyulni, akkor nyitott teret a fiktív világban való cselekvésre. „Mit érezhet ez az ember, ahogy bekopog az ajtón? Valaki esetleg kipróbálná, hogy milyen lehet neki?"[78] – kérdi Heathcote, miután a csoporttal részletesen kidolgozta a teret. Ez szó szerint és képletesen is az első lépés afelé, hogy az illető szerepébe léphessenek a diákok, vagy a helyzetét több nézőpontból megvizsgálhassák. Heathcote ügyel a fokozatosságra. Nem azt kéri, hogy lépjen az ember szerepébe valaki, csak azt, hogy próbálja ki, milyen lehet neki. A kipróbálónak nem az ember karakterén kell gondolkoznia, hanem a helyzetén.

Számtalan módon segítheti a tanár, hogy a résztvevők fiktív helyzetben dolgozhassanak. Az egyik leghatékonyabb eszköz a szituációteremtésre a tanári szerepbelépés. Heathcote mesél arról egy interjúban,[79] hogy milyen illetlennek találták az 50-es években a drámatanárok, hogy ő is beszáll a gyerekek játékába. Úgy gondolták, hogy a gyermeki játék tisztaságát rontja el ezzel. De Heathcote-tal egyetértve Cecily O'Neill is azt állítja,[80] hogy a fiktív helyzet megteremtésének, és a mintha-világ működtetésének leghatékonyabb eszköze az, ha a tanár maga is szerepbe lép.

O'Neill gyakran kezdi a drámát úgy, hogy egy rövid egyeztetés után szerepből szólítja meg a csoportot. „Nagyon gyakran gyűléssel indítom a játékot, hogy a résztvevőknek egyértelmű legyen, ők most éppen orvosok, nyomozók vagy falusiak stb. És nagyon gyakran már itt a legelején előkerül a probléma. Például: »Szerencse, hogy nagyon tapasztalt nyomozók vagyunk, mert egy eltűnt gyermeket kell megtalálnunk«"[81] – mondja O'Neill. A drámáiban nem tartja hosszan az első improvizációt, a résztvevők nem dolgoznak ki komplex szerepeket, csak reagálnak a felkínált problémára. A résztvevők azzal is erősítik a fikciót, ha ellentmondanak a tanári szerep által kínált gondolatnak (például: „Mi komolyabb bűncselekményekkel foglalkozunk, az eltűnt gyerekek nem hozzánk tartoznak!"), mert belemennek a játékba, felfüggesztik a fiktív világ iránti hitetlenségüket. Az ilyen típusú szerepbelépés az azonnali nézőpontváltás lehetőségét kínálja.

A tanárnak nem színészkednie kell, amikor szerepbe lép. Sőt, kimondottan hasznos, ha nem próbál szerepet játszani, csak egyszerűen igyekszik úgy beszélni, ahogy a szerep tenné, és abból a nézőpontból reagál a diákok által mondottakra. Ráadásul bármikor kiléphet a fikcióból, a szerepből, megszakíthatja a játékot, és egyeztethet a résztvevőkkel. O'Neill is sokszor ezt teszi. Szerepbe lépve felkínálja

[78] Wagner: *Dorothy Heathcote*, 68.

[79] Bethlenfalvy: „A legtöbb gyerek", 8.

[80] Cecily O'Neill: *Drama Worlds. A Framework for Process Drama*, Portsmouth, Heinemann, 1995, 60.

[81] Bethlenfalvy Ádám: Spontaneitás és színházi tudás. Interjú Cecily O'Neillel, *Drámapedagógiai Magazin*, 2008 – Különszám drámapedagógusoknak, 8.

egy játék lehetőségét. Felméri, hogy a csoport hogy reagál rá. Kilép a játékból, és egyeztet a csoporttal. Például megbeszélik, hogy mikor és hol játszódjon a közös történetük. Egyeztetnek a helyzet kontextusáról.

A dráma egyik fontos sajátossága, hogy kontextualizál problémákat. A morális dilemmákat a dráma soha nem az általánosság szintjén vizsgálja, hanem konkrét körülmények hálójában. Ezt a hálót nevezzük kontextusnak. A következő rész azt vizsgálja, hogy ezt miként teremtjük meg a tantermi drámában.

Kontextus

Mint ahogy az életben, úgy a drámában sem légüres térben zajlanak a szituációk, hanem körülmények sokaságának közepén. Ezek a körülmények alkotják a szituáció kontextusát, azokat az elemeket, amelyek nagyban meghatározzák a benne lévők cselekvési lehetőségeit. Ezek a kötöttségek több szinten létezhetnek. Gyakran az életben nem is realizáljuk, hogy miért úgy cselekszünk, ahogy, hiszen a saját kultúránk kötöttségei számítanak a normának, azok a természetesek számunkra. Amikor fiktív helyzetet hozunk létre, akkor az akár napjainkban játszódik, akár más korban vagy kultúrában, fontos, hogy úgy tudjuk a kontextust megteremteni, hogy a szituáció részévé váljanak azok a kulturális, társadalmi elemek, amelyek befolyásolják a viselkedésünk. Bizonyos mértékben ezek a befolyásoló körülmények tükröződnek a cselekvés három szintjében, hiszen a kultúra társadalmi, történelmi és filozófiai szintjeit érintik.

2015-ben jelent meg a 25 éves jubileumi, harmadik kiadása a *Structuring Drama Work*nek, Jonathan Neelands és Tony Goode könyvének.[82] Ebben a szerzők négy kategóriára bontják a több mint 100 leírt munkaformát, drámás szakzsargonban *konvenciót.* A kategóriák a drámaórák szerkezetét hivatottak követni, így a kontextusépítő konvenciókkal indul a könyv, ezt követik a történet építését szolgáló narratív konvenciók, majd a költői és a reflektív munkaformák. A *Drámapedagógiai olvasókönyv*ben[83] magyarul is megtalálható a könyv első kiadásában megjelent 12 kontextusépítő konvenció. Ezek mind hasznos és többnyire jól alkalmazható formák, módszertani eszközök. Viszont nem feltétlenül segítenek a probléma megoldásában, hiszen a kihívás nem feltétlenül formai, hanem inkább elemző és logikai. Amikor egy helyzet köré a résztvevők

[82] Jonathan Neelands – Tony Goode: *Structuring Drama Work.* Cambridge, Cambridge University Press, 2015.

[83] Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv,* Budapest, II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft., 2013.

számára megélhető kultúrát próbálunk teremteni feladatokon keresztül, akkor az igazi kihívás az adott kontextus megfelelő elemeinek a kiválasztása, és a kontextusteremtés logikájának felépítése.

Mivel a munkaformák amúgy is hozzáférhetőek magyarul, ezért inkább az elemzésre és a logikára összpontosítok a következőkben. Egy olyan drámaórát fogok vizsgálni, amiről többen is írtak, és rendkívül hasznos tanulságokkal szolgálhat a kontextusépítés és a szituációk működtetése kapcsán. Bolton saját drámaóráját példaként kínálja, és maga is részletesen elemzi,[84] de O'Neill[85] és Davis[86] is hivatkozik rá írásaiban, sőt, Mike Fleming[87] is beszél róla egy interjúban. Először röviden összefoglalom a drámaóra célját és struktúráját, hogy aztán a részletes leírást megszakíthassam elemző egységekkel.

Egy példa: Bolton drámaórája

Bolton *A salemi boszorkányok*hoz, Arthur Miller színdarabjához készített előkészítő drámaóráját különböző helyzetekben, iskolában és tanárképzéseken, fiatalokkal és felnőttekkel egyaránt kipróbálta. Az órának bizonyára több változata létezett. Most azt mutatom be, amit Bolton az utolsó, összefoglaló könyvében jelentetett meg.[88]

Miller a 17. században, Salem városában zajló boszorkányperek dokumentumait felhasználva írta meg darabját az 1950-es évek Amerikájában, a McCarthy féle kommunista-üldözés korában.[89] A *The Crucible*-ből nagy sztárok közreműködésével készülő film apropóján írt visszaemlékezésében Miller a két korszakot átható félelmet jelölte meg kapcsolódási pontként.[90]

A salemi boszorkányok sok helyen középiskolai kötelező olvasmány. Bolton szerint a 17. századi puritán közösség működése és értékrendje annyira távol áll a mai tizenévesektől, hogy nehezen találnak kapcsolatot a saját életük és a darab világa között. Egyszerűen őrültnek tartják a boszorkányokat égető embereket, és nem éreznek motivációt, hogy elmélyedjenek a darabban, annak különböző rétegeiben. „Azért akartam egy drámaórát kínálni a dráma olvasása előtt, hogy felcsigázzam a kíváncsiságukat, és hogy ismerősebb legyen számukra a darab

[84] Bolton: *Acting in Classroom Drama*, 222–227.
[85] O'Neill: *Drama Worlds*, 33–35.
[86] Davis: *Imagining the Real*, 29.
[87] Bethlenfalvy: *Living Through Extremes*, 259–262.
[88] A továbbiakban csak akkor jelzem a forrást a drámaóra bemutatásánál, amikor nem Bolton leírását használom. Bolton: *Acting in Classroom Drama*, 222–227.
[89] Arthur Miller: Why I Wrote "The Crucible", *The New Yorker*, 1996. október 21-28., https://www.newyorker.com/magazine/1996/10/21/why-i-wrote-the-crucible (Letöltés: 2020. augusztus 1.)
[90] Uo.

világa."[91] Ennek érdekében Bolton olyan központi eseményt keresett, ami egyrészt megtestesítette a kort, másrészt magában hordozta annak lehetőségét, hogy a kamasz gyerekek hatalmat gyakorolhassanak szüleik felett. Ez egy fontos *kapcsolódási pont* lehet a diákok számára, de Bolton tudja, hogy csak akkor lesz tétje ennek a lehetőségnek, ha a résztvevők tisztában vannak a kor kultúrájával, amelynek alapját a felmenők iránti tisztelet és az Istentől való félelem adja. A darab nyomán Bolton olyan családok alkotta közösséget képzelt el, amit bizonytalanságba és kétségbeesésbe sodort a pucéran táncoló és feketemágiát gyakorló fiatalokról szóló pletyka. A drámaóra központi szituációjának a következőt választja: a lelkész (szerepben lévő tanár) összehívja az erdő határában lakó családokat a templomba, hogy kikérdezze őket a boszorkányságról és táncról szóló hírek kapcsán. A fiatalokat egyesével az oltárhoz szólítja, hogy ártatlanságukat esküvel erősítsék meg. Bolton célja, hogy olyan improvizációt hozzon létre, ami ebből a központi szituációból indul, és amiben a résztvevők a családok felnőtt és kamasz tagjaiként tudnak részt venni, tovább alkotni a helyzetet. Ez a szituáció erősen feltételezi, hogy a szereplők viszonyai változni fognak benne, így alkalmat kínál arra, hogy vizsgáljuk a körülmények alakulásában változásra kényszerülő embereket.

Azonban annak érdekében, hogy a résztvevők számára is tétje legyen ennek a helyzetnek, és érdekes legyen számukra a tőlük távol eső világban játszódó szituáció, előbb komplex kontextusépítési folyamatnak kell megvalósulnia. Nézzük meg, hogyan építi fel Bolton a folyamatot eddig a központi improvizációig, és mi történik abban.

A drámatanár röviden beszél Miller színdarabjáról és a 17. századi puritán közösségekről. Beszél arról, hogy a puritánok sok mindentől féltek, köztük a természetfeletti erőktől is. Ezt párhuzamba állítja a mai kor babonáival, és arra kéri a diákokat, hogy váljanak szét csoportokban a földre tett 5-6 nagy papírlap köré, és gyűjtsenek össze minél több olyan babonát vagy hiedelmet, amit ismernek. A tevékenység fontos része a résztvevők oldása is. Ezt is segíti, hogy a facilitátor körbejárva félig viccesen versenyre buzdítja a csoportokat: próbáljanak hosszabb listát írni a többieknél! Bolton ezután arra kéri a résztvevőket, hogy járjanak körbe, és tegyék a monogramjukat minden olyan babona mellé, ami érinti őket. Aztán arra kéri a résztvevőket, hogy számolják össze, hány babona van, ami mellé odatették a monogramjukat. A csoportot közös visszaszámolásra invitálja Bolton. Attól kezdi, akit a legtöbb babona érint, és fokozatosan megy lefelé, míg végül azok is sorra kerülnek, akiket csak egy-két babona érint, vagy annyi sem. Ekkor

[91] „My purpose therefore in setting up a drama experience about the play before they read the script was to whet their appetites and to make the circumstances of the play seem more familiar." In Bolton: *Acting in Classroom Drama*, 222.

Bolton hangnemet vált: „Vannak, akik azt állítják, hogy őket nem érinti a listánk! Gyertek csak a kör közepére. Mi pedig álljuk körbe őket, akik mások. Nem szeretjük azokat, akik mások!" A fura kitérő után Bolton ismét vált, meglapogatja a kör közepén állókat, és megköszöni nekik, hogy segítettek megmutatni azt, hogy miről szól Miller drámája. „A darab arról szól, hogy miként lehet hatalomra szert tenni a másnak tűnő emberek vádolásával"[92] – magyarázza a drámatanár.

Körbe ülnek, és Bolton úgy csinál, mintha egy kis rongybabát emelne föl – „Salemben ezt bábunak hívnák"[93] – mondja. Mímeli, és közben narrálja, ahogy leveszi a bábu ingét, majd egy hosszú tűt szúr a hasába: „(...) mert ahogy a salemi gyerekek, én is meg tudok átkozni másokat. És ha valakire átkot küldenék, akkor ezt a bábut elküldeném neki." Ezzel hirtelen oldalra fordul, és a mellette ülőnek adja a mímelt bábut: „Add tovább" – mondja. Amikor a bábu körbeér, és Boltonnak visszaadná a mellette ülő résztvevő, akkor ő nem veszi át.

Mivel a következő tevékenység már a szerepek építésével kapcsolatos, ezért itt megállok elemezni az eddigieket. Érdekes látni, hogy Bolton miként akar hidat építeni a 17. századi világba a diákoknak. Először nézzük tartalom szempontjából. Bolton nem a fiktív szituáció legkézenfekvőbb elemeivel kezdi építeni a világot, hanem a tágabb kulturális kontextussal. Kiválaszt egy olyan kapcsolódási pontot, ami más-más szinten ugyan, de jelen van mindkét világban. Ezt a kapcsolódást explicitté is teszi a tevékenység felvezetésében. A gyűjtéssel rávilágít arra, hogy tulajdonképpen mennyire jelen vannak a babonák a világunkban. A monogramok odaírásával minden résztvevő egyéni szinten is felmérheti, hogy ez a világunkban jelen lévő mágikus gondolkodás mennyire van jelen az ő személyes életében. Bolton a saját elemzésében utal arra, hogy az aláírás a színdarabban is fontos gesztus, ezért is tartja hasznosnak az alkalmazását. Talán lesznek olyan diákok, akiknek olvasás közben beugrik ez a párhuzam. Bolton lényegében explicitté teszi, hogy szerinte miről szól a darab, ráadásul egy különös, ellentmondásos epizód után, ami talán érzelmileg is megmozgatja a résztvevőket. Fontosnak tűnik, hogy a leírásban is kihangsúlyozza a hangnemváltást. Olyan, mintha a későbbi lelkész szerepének az árnyéka jelenne itt meg. Ezt a mintha-bábu, az átok és a körbeadás követi. Bolton a hiedelmek közül kiemel egyet (az átkot), ami bizonyára ismerős lehet a résztvevőknek, és a salemi gyerekekre utalva adja körbe a bábut. Ezzel egyrészt tovább erősíti a két világ között a kapcsolódást, másrészt a játék rítusával az átoktól való félelemből valami érzékelhetőt is megteremt. Végül is, aki nem hisz az átkok erejében, annak sem

[92] „This play is about gaining power by accusing people who seem to be different (...)." In Bolton: *Acting in Classroom Drama*, 224.

[93] Angolul az archaikusabb *poppet* szót használja Bolton, Hubay Miklós fordításában baba és bábu is szerepel.

esik jól, ha nála marad egy megátkozott tárgy. Fontos, hogy ezen a ponton, amikor a salemi fiatalokat emlegeti, nem valódi bábut használ, hanem mímel, úgy csinál *mintha*. Ebben a mímelésben pedig a résztvevőket is partnerré teszi.

Bolton beazonosít egy olyan kapcsolódást a két világ között, ami segíthet elfogadni a puritánok világát uraló vak hitet. Ezt megvizsgálja általános társadalmi szinten, majd egyéni szinten is reflektálnak rá a résztvevők. A gondolati szint mellett érzéki tapasztalásra is próbál lehetőséget kínálni a résztvevőknek, és explicitté teszi közös drámájuk középpontját. A bábu mímelésével a jeladásra és a mintha-cselekvésre kínál mintát. Utóbbiba be is vonja a résztvevőket, a játékban való részvétellel ők is használóivá válnak ennek a jeladási módnak. Láthatjuk azt is, ahogy a tevékenységek különböző módokon mozgatják a csoportot. A kiscsoportos feladatot egyéni feladat, majd egészcsoportos forma követi. Mivel a darab olvasására előkészítő drámaóráról van szó, ezért érdekes az is, hogy Miller drámájának két konkrét motívumát is beépíti a tevékenységekbe. Térjünk vissza Bolton drámaórájához, nézzük meg, hogyan folytatja útját a templomban játszódó improvizációig.

Bolton csoportokra bontja az osztályt. Minden csoport egy maximum kéthárom kamaszgyerekes salemi családot fog megjeleníteni. Azt kéri tőlük, hogy alkossanak magukról családi portrét. Az állóképről olyan festményként gondolkodjanak, amiben megmutatják a külvilágnak, hogy milyen erkölcsös, istenfélő család az övék. Amiben az apa erős családfőként jelenik meg, de tehetnek bele rejtett utalást arra, hogy az anya jóval nagyobb beleszólással bír a család ügyeibe, mint ahogyan azt kifelé mutatni szeretnék. A családi festménnyel kapcsolatos végső döntéseket Bolton a szülők kezébe adja, rajtuk múlik, mivel érik el, hogy gyermekeik tűnjenek Salem leghitbuzgóbb, legtisztességtudóbb gyerekeinek. A családi festményeket körbe állítja Bolton úgy, hogy mindegyik a kör közepe felé nézzen. Majd a lelkész szerepébe lépve kérdéseket tesz fel a családfőknek. A gyermekeik bemutatására kéri őket, és a hitéletükkel kapcsolatos kérdéseket tesz fel nekik: szoktak-e a gyerekek felolvasni a bibliából étkezések előtt és hasonlók. A forma az állókép és az improvizáció ötvözete, aminek a kötöttsége inkább segíti az átmenetet az improvizáció felé. Miután minden család bemutatkozott, a lelkész szerepében Bolton a következőket mondja: „Szülők! Talán azt hiszitek, hogy gyermekitek olyan ártatlanok, mint amilyennek ezek a festmények ábrázolják őket. De tudnotok kell, hogy tegnap éjfél körül néhányukat látták, ahogy meztelenül táncoltak a salemi erdőben, a házaitok közelében!”[94] Ezután

[94] „Parents, you may think, that your children are as innocent as you have made them look in this portraiture, but I have to tell you that, last night, round about midnight, some of your children were seen dancing naked in Salem woods – near your houses.” In Bolton: *Acting in Classroom Drama*, 225.

Bolton megkéri a szülőket, felnőtteket játszókat, hogy menjenek ki a teremből, míg a gyerekek szerepében lévőket arra kéri, hogy a kiosztott lapokra írják vagy azt, hogy *bűnös* vagy azt, hogy ártatlan. Egymásnak nemcsak megmutatják, hogy mit írtak, hanem arra is kéri őket Bolton, hogy jegyezzék meg egymásról, ki volt az erdőben éjjel és ki nem. Utal rá, hogy a következő jelenetben elképzelhető, hogy akik az erdőben voltak az előző este, azok majd ártatlannak tettetik magukat, sőt, elejtett célzásaikkal esetleg valódi ártatlanokra terelik a gyanút. Ahogy ez Miller darabjában is történik.

A közös improvizáció a családok templomba érkezésével kezdődik, ahol a lelkész szerepében levő tanár engedélyezi, hogy a szokásos helyükre üljenek „Isten házában", majd beszámol az erdőben történt szentségtörésről. Dörgedelmesen beszél Isten haragjáról és a súlyos következményekről. Majd egyesével kihívja a család ifjú tagjait, hogy az oltárnál tegyék a kezüket a Bibliára – ami természetesen nem igazi Biblia, hiszen mintha-játékban van a csoport –, és mondják utána: „Tiszta a lelkem!".

A lelkész szétküldi a családokat a templom különböző zugaiba, hogy a szülők kényszerítsék színvallásra a gyerekeiket. Bolton, a lelkész szerepében, továbbra is köztük sétál, elsősorban azt figyelve, hogy igényel-e bármelyik csoport segítséget.

Bolton végső jelenetnek nevezi azt az egészcsoportos improvizációt, amiben a lelkész összehívja a családokat, és vallomásokat vár a résztvevőktől. Itt már a családok között zajló kommunikáció működteti jó esetben a helyzetet, Bolton szerint a drámatanár feladata elsősorban a keretek biztosítása. Végül, a szerepekből kilépve a fiatalokat játszók elárulják a szülőket játszóknak, hogy valójában kint voltak-e az erdőben, megmutatják a feliratot a papírjukon „nagy kacajok között",[95] hiszen többen meglepődnek az igazságon.

Visszatérve a drámaóra elemzéséhez láthatjuk, hogy Bolton a szerepek építésére a kiscsoportos családi festmény megalkotásánál kínál lehetőséget. Elsősorban nem karaktereket építenek itt a résztvevők, hanem családi viszonyokat egyeztetnek, annak érdekében, hogy a festményen megjelenítsék ezeket. A gondosan kitalált feladatnak köszönhetően több szinten gondolkoznak a viszonyokon. Egyrészt abban kell a csoportnak megegyeznie, hogy a család mit szeretne magáról kifelé mutatni, másrészt abban is, hogy valójában milyenek a viszonyok, hiszen erre utaló jeleket is el kell rejteniük a festményen. A szerepek építése tovább zajlik, amikor a lelkész kikérdezi a családfőket. Itt egyrészt a résztvevők hallják egymást, és a hallottak/látottak révén alakítják a kontextusról bennük lévő képet, másrészt a kérdésekre reagálva a résztvevők saját szerepükről alkotott képe is bizonyára változik, konkrétabb, pontosabb lesz.

[95] „(...) there is much laughter" In Bolton: *Acting in Classroom Drama*, 227.

Formai szempontból is többrétű a tevékenység. Önmagában egy festmény létrehozása is a jelek pontos használatára készteti a résztvevőket, de azzal, hogy olyan utalások elrejtésére kéri őket, amelyek megkérdőjelezik a kép szándékolt állítását, rendkívül gazdag alkotói teret nyit a résztvevők számára. A jel és a jelzett komplex viszonyával kapcsolatban kínál gyakorlati feladványt, ami súlyozásra és összehasonlításra készteti az alkotókat. Bizonyára arra is kihat a színlelés és a rejtett utalásokról való alkotó gondolkodás, hogy később a drámaórában miként olvassák egymás jelzéseit a résztvevők, és mit tartanak igaznak vagy hamisnak a jelek közül. A tevékenység emellett a kontextusról is fontos dolgokat állít. Kiderül, hogy mi az elvárás, a norma ebben a világban a családokkal és a nemi szerepekkel kapcsolatban. Emellett arra is fény derül, hogy ebben a közösségben mennyire fontos a megfelelés ezeknek az elvárásoknak. Bolton utal rá, hogy annak érdekben is kéri, hogy a nők családokban betöltött szerepével kapcsolatban rejtsenek el jeleket, hogy később ne kerüljenek teljesen passzív helyzetbe a női szülőket játszó résztvevők.

Az, hogy a festményekről szerepben beszélnek a résztvevők, és Bolton ezt szerepből vezeti, lehetővé teszi, hogy biztonságos, kötött formában próbáljanak az improvizációra. A tanári szerep mintát kínál a nyelvhasználatra, és a kontextussal, a szerepekkel kapcsolatos esetleges ellentmondások, tisztázatlanságok megbeszélésére is van lehetőség a hosszú improvizáció előtt. A forma tartalmi működéséhez az is hozzájárul, hogy a családok látják, hallják egymást. Ez nemcsak abban segít, hogy az improvizációban ne legyen kérdéses, hogy ki kicsoda, hanem annak az érzetét is megteremteni, hogy a város közössége figyeli és megítéli egymást. Ezt a hatást erősíti a lelkész beszédmódja is.

Bolton fontosnak tartja, hogy a résztvevők maguk dönthessenek arról, hogy olyan fiatalt játszanak-e, aki kint volt az erdőben, vagy olyat, aki nem. Az is fontos a számára, hogy míg a gyerekek ezt tudják egymásról, addig a felnőttek nem. Ez utóbbi elem válik az improvizáció egyik fő mozgatórugójává. A fiatalokat játszók számára lehetőséget ad arra, hogy használják azt a tudást, ami a szülőket játszók elől rejtett. Döntéseket hozzanak azzal kapcsolatban, hogy igazat mondanak-e vagy sem, hogy mennyit és mikor áruljanak el saját családjuknak vagy a nagyobb közösségnek. Erre Bolton finoman fel is hívja a figyelmüket. A szülőket játszóknak azzal kapcsolatban kell döntést hozniuk, hogy hisznek-e a gyerekeiknek vagy sem, illetve hogy miként képviselik ezt a szélesebb közösség előtt.

Az improvizáció első része, a belépés a templomba, a dörgedelmes szavak, a fiatalok megesketése – mind erősen kötött tevékenységek. Bolton azt állítja, hogy ezek segítik a résztvevőket, hogy megtalálják azokat a finom módokat, amivel kifejezhetik magukat a szerepeiken keresztül ezekben a formális helyzetekben.

Bolton szerint a drámaóra legsérülékenyebb része az, amikor az improvizációban szétmennek a családok, de szerepben maradva, lényegében önállóan kell folytatniuk a játékot. Itt voltaképp a szülőket játszó résztvevőknek kell a szerepben lévő tanár funkcióját átvenni, és működtetni a helyzetet. Ezért is marad készenlétben a drámatanár, hogy szükség esetén közbeavatkozzon. Ugyanakkor ez az önállóság erősítheti a résztvevőkben annak tudatát, hogy valóban ők az alakítói, az írói és játszói egyszerre ennek a drámának. Erre apellál végül a közös záró improvizációban Bolton, amikor azt írja, hogy itt már lényegében önmaguktól működtetik a helyzetet a résztvevők, és a tanár szinte háttérbe húzódhat. Ez akár egyfajta drámatanári célként is megfogalmazható. Mike Fleming például azt állítja, hogy a drámatanár egyik központi célja az lehet, hogy a diákok önállóan is tudjanak drámát alkotni.[96]

Térjünk vissza ahhoz, hogy mi minden segíti elő, hogy a résztvevők belemehessenek ebbe a komplex fiktív szituációba, és annak alkotóivá váljanak. Tulajdonképpen a játék során egy tőlük távol eső kultúrában kellett boldogulniuk. Egyrészt Bolton beazonosított egy olyan elemet a távoli kultúrában, ami ismerős a fiataloknak. Feltérképezték ennek az elemnek a jelenlétét a mai korban és a saját életükben. Egy ilyen ismerős elem segítségével lépnek vissza Salem puritán kultúrájába a megátkozás rituáléjának mímelt változatával.

A távoli kultúra kapcsán egyértelműen kiderül a résztvevők számára, hogy mi az elvárás azzal kapcsolatban, hogy milyennek mutassák magukat, amihez viszonyítási pontként megjelentek a nemek és az életkor is: hogy kellene viselkedned, ha nő vagy, vagy ha férfi, és hogyan, ha gyerek.

Fontos eleme ennek a kontextusépítésnek, hogy végig reflektál a dráma jeladásra és jelolvasással kapcsolatos formai elemeire, arra, hogy miket használhatnak a résztvevők az alkotó történetírásban. „Köszönöm, hogy segítettetek megmutatni, hogy miről szól a történet" – mondja Bolton, és ezzel finoman azt a gondolatot is elülteti, hogy a darab lényege itt az események alakulásában fejeződik ki. A „minthaval", a fikcióval való játék megjelenik a mímelésben és annak továbbvitelében is. Ebben a játékban úgy csinálunk *mintha*, és Salem lakói is úgy csinálnak, mintha kicsit mások lennének, mint akik, annak érdekében, hogy elfogadja őket a közösség. Ők is szerepet játszanak, a dráma résztvevői meg az ő szerepüket játsszák. A dráma szerkezete lehetőséget kínált arra, hogy mindenki kidolgozza, ő kicsoda ebben a kultúrában. Itt a szerepek nem egyéni múlt és sajátos karakter építéséről szóltak, hanem főként a közösségben betöltött

[96] Michael Fleming: *Teaching Drama in Primary and Secondary Schools. An Integrated Approach*, Oxon, David Fulton Publishers, 2001, 83.

szerepről. A résztvevők elsősorban a szűkebb közösség viszonyait dolgozták ki, majd éppen ez volt az, ami az improvizáció során az új helyzetben továbbalakult, amikor a tágabb közösség viszonyai nyomás alá helyezték.

Az adott kultúra szókincsének, regiszterének használata fontos eszköze a szerep felvételének és működtetésének. Ebben a drámában a tanár a szerepbelépéssel kínált mintát a nyelvi regiszterre is.

Nem gondolom, hogy Bolton drámája mindenki számára követendő példa. Lesznek olyanok, akiket jobban érdekel az általa képviselt megközelítés, másokat pedig egyéb irányok vonzanak. Arra mindenképpen használható ez a többszörösen tesztelt, és sokak által elemzett példa, hogy általánosan alkalmazható következtetéseket vonjunk le belőle. Néhány pontban összegzem azokat az elemeket, amik segíthetik azt, hogy az osztálytermi dráma résztvevői beléphessenek bármilyen fiktív világba:

- Hasznos megismerni olyan elemeit a fiktív világnak, amik lehetővé teszik, hogy a résztvevők kapcsolódjanak hozzá. Felismerhessék benne azt, ami a saját kultúrájuknak is része.
- Segít a játékban, ha a tevékenységek során feltérképezhetik a részvevők azokat a normákat, amik fő viszonyítási pontok a fiktív világban. Milyen fő elvekhez igazodnak a viselkedésükben a fiktív világban élők?
- Fontos, hogy a résztvevő kialakíthassa a fikcióban játszott szerepének a viszonyát a normákhoz (azonosul velük? lázad ellenük? Vagy úgy csinál, mintha azonosulna, de igazából…), és kialakíthassa viszonyát a fikció más szereplőihez.
- A résztvevők által is ismert, elfogadott fókusz, tartalmi középpont segít tudatosítani azt, hogy miről szól a dráma. Ez a fikción belüli játékoknak célt ad, segítheti a közös alkotást.
- Az alkotásban használható jelteremtéssel kapcsolatos formai eszközök valamilyen szintű tudatosítása a drámában történő aktív alkalmazásukat eredményezi. Ezzel lehetővé teszi, hogy komplexitást teremtsenek a résztvevők a drámában.

Természetesen ez a lista nem teljes, és akár a pedagógus, akár a résztvevők reflexiói révén tovább gyarapítható. A könyv vége felé kínálok néhány javaslatot arra, hogy miként fejlesztheti tovább a tanár a saját gyakorlatát, és milyen módokon lehet ebben a diákok segítségét kérni.

A drámaesemény összetevői

David Davis új fogalmat vezet be a munkásságát összegző könyvében, ami az eddig vizsgált *szituáció* fogalmát egészíti ki. A narratívák eseményeitől megkülönböztetendő Davis drámaeseménynek nevezi azt a fogalmat, amiben összefoglalja azokat az elemeket, amiktől egy tantermi dráma fiktív szituációja játszhatóvá válhat a résztvevők számára, és ők annak alkotóivá válhatnak.[97] Az egyes elemek magyarázatához és egyértelműsítéséhez Bolton óráját használom példaként, ahol szükséges.

A drámaeseménybe szerepekben léphetnek be résztvevők, és fontos, hogy ezeknek a *szerepeknek* egymáshoz, illetve az eseményhez magához is legyen *viszonyuk*. Davis hangsúlyozza a szerep és a karakter közötti különbséget. Az utóbbi erősen kapcsolódik Sztanyiszlavszkij munkásságához Davis értelmezésében, és személyes élettörténet kidolgozását feltételezi. A szerep valamilyen esszenciális vonást próbál megragadni, például a szülőségből, amit referenciapontként használhat a játszó az eseményben.[98] Vagyis, míg a karakter önálló, autonóm, élettörténettel bíró fiktív személy kidolgozását jelenti, addig a szerep inkább a szituációhoz való viszony lényegének megragadásában áll. Fontos, hogy a szerepeknek legyen *szándékuk*, céljuk, amit el akarnak érni az eseményben; az esemény feszültségét növeli, ha más szerepeknek *ellen-szándékuk* van. Ez adhat *tétet* az eseménynek, míg az esemény *feszültségét* azok a *kötöttségek* teremtik meg, amiket a drámatanár beépít a szituációba. Boltonnak a *Drámapedagógiai olvasókönyv*ben megjelent írása[99] különböző típusait sorolja fel a kötöttségeknek, gátaknak. A fenti drámaórában a puritánok kulturális kontextusa nagyon határozott kötöttségeket kínált a résztvevőknek, de ennél fontosabb feszültségkeltő eszköz, hogy a csoportnak csak az egyik része birtokolja azt az információt, ami a probléma középpontjában áll (kik voltak kinn az erdőben), miközben éppen azok vannak döntési helyzetben, akik nem rendelkeznek ezzel az információval.

A drámaesemény valamilyen *történet* része Davis szerint,[100] a cselekménynek olyan kiemelkedő pillanata, amiben a mélyebb tartalom megmutatkozik. A dráma általában nem a történet elején kezdődik, hanem belecsöppennünk a közepébe, ilyen értelemben van *előtörténete*[101] is az eseménynek. Az esemény

[97] Davis: *Imagining the Real*, 63–66.

[98] Davis: *Imagining the Real*, 63.

[99] Gavin Bolton: Feszültség, ford. Szauder Erik, in Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*, javított kiadás, Budapest, II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft., 2013, 119–122.

[100] Davis: *Imagining the Real*, 65.

[101] Davis másként használja az előtörténet fogalmát, mint O'Neill, aki egyfajta középpontként, a későbbi cselekmény magvaként kezeli, amiből a fiktív világ kibontakozhat.

szűkebb és tágabb *kontextusa* meghatározza, hogy a szerepek milyen módon viselkedhetnek az adott helyzetben, és tartalmazza a feszültségteremtő kötöttségeket.[102] Az elemzett drámaórában nemcsak a puritán kor szokásai hozták létre a kötöttségeket, hanem a templom mint konkrét helyszín is. A templom olyan közösségi tér, ahol rengeteg szokás és rituálé szabja meg a viselkedést, amikhez a játszóknak alkalmazkodniuk kell.

Az idő lelassítása lehetővé teszi a szituáción belüli vizsgálódást, mondja Davis[103] Heathcote-ra hivatkozva. Ez Bolton drámaórájában a lelkész szerepében lévő drámatanár egyik kiemelt feladata, hiszen ő tudja belülről lassítani a történéseket, kérdésekkel, cselekedetekkel változtatni a gondolkodás szintjén.

Az eseményben részt vevők a szerepeiken keresztül – beszédükkel, cselekvéseikkel, testbeszéddel, tárgyakkal és képek teremtésével – tárhatják fel a drámaesemény jelentését, annak tartalmát. A drámaesemény jelentésének feltárásában segít, ha tudatosan olvassák és teremtik a jeleket. Davis szempontjai lehetőséget kínálnak arra is, hogy átgondoljuk, milyen eseményt akarunk vizsgálni, megteremteni és fókuszba állítani egy anyag kapcsán, illetve szempontokat adnak egy-egy óra utólagos elemzésére és továbbfejlesztésére is.

Keret

A keret a drámának az az eleme, ami meghatározza, hogy a diákoknak mi a viszonyuk az adott eseményhez, és mi a feladatuk egy eseménnyel kapcsolatban. Chris Cooper a következőképp foglalja össze, hogy mit ért a keret fogalma alatt: „A 'keret' egyszerre utal a résztvevőknek felkínált szerepre, az eseménytől való távolságra és arra a nézőpontra, amelyből az eseményt értelmezik. A keret erősebben tudatosítja a résztvevőkben az esemény jelentőségét, elkerülhetetlen következményeit/másodlagos jelentéseit és megértését. A keret a drámai feszültség megteremtésének is eszköze".[104] Tehát a keret megszabja a nézőpontot, amiből egy eseménnyel foglalkoznak a résztvevők.

Ahhoz, hogy ezt pontosabban értsük, érdemes kicsit visszalépnünk. Vannak, akik szerint komoly változást eredményezett Heathcote drámáiban és munkamódszerében az Erving Goffman szociológiai elméleteivel való találkozás,[105] mások szerint meg Goffman elmélete csak kapaszkodót kínált neki, hogy

[102] Davis: *Imagining the Real*, 65.
[103] Uo.
[104] Cooper: A cselekvő képzelet, 40.
[105] Gerard Boland: Role and Role Distance. The Heathcote/Carroll Collaboration that reframed the social context for drama-based learning and teaching, *NJ*, XXXVII., 2013/1, 54.

haladhasson abba az irányba, amerre már amúgy is elindult.[106] Goffman gazdag munkásságából az emberek hétköznapi kommunikációjában fellelhető struktúrák elemzése volt leginkább hatással Heathcote-ra. *Frame Analysis* című könyvében Goffman a golfozás területéről hoz példát, amelyben arra világít rá, hogy ugyanannak az eseménynek az értelmezésében milyen jelentős különbséget eredményezhet a helyzetben betöltött szerep, és az ahhoz kapcsolódó feladat. Például, míg a golfozás játék annak, aki csinálja, addig a golfoktatónak vagy az ütőket cipelő fiúnak munka.[107] Különböző társadalmi helyzetek meghatározott viselkedést, szereprepertoárt várnak el a benne részt vevőktől. Ha színházban nézők vagyunk, akkor viszonylag egyértelmű viszonyunk van ahhoz, ami a színpadon történik. Bár illedelmesen ülünk a helyünkön, mégis aktívan értelmezzük, magunkban értékeljük a látottakat. Szabad elérzékenyülnünk vagy meglepődnünk, de akár unatkoznunk is. Nagyrészt kiszámítható, hogy mi az elvárás velünk szemben, és hogy a néző pozíciójában mi a tennivalónk a színpadon történő dolgok kapcsán. A *nézőség* keretezi a viszonyunkat a színpadi eseményekhez. A keretet maga a társadalmi szituáció hozza létre. Ha tanárként egy izgága osztályt viszek színházba, akkor rögtön bonyolultabbá válik a helyzet, mert összetett társadalmi helyzetbe lépek: néző leszek, de közben nem szűnik meg a másik szerepköröm sem; tanár is maradok, és az ezzel a szerepemmel járó felelősséget is viselem tovább. Keveredik a nézői feladatom a tanári feladataimmal. El kell döntenem, hogy átengedjem magam az előadásnak, vagy a mobilozó tanítványomra szóljak rá.

Ha az iskolát nézzük, akkor láthatjuk, hogy ehhez nagyon hasonló módon társadalmilag meghatározott, hogy kinek mi a dolga, a tanár és a diák szerep egyaránt kötött. A szerepkörökkel kapcsolatos elvárások kölcsönösen kiegészítik egymást az ehhez hasonló rendszerekben. A szerepkörök, az elvárások azzal kapcsolatban, hogy egy rendszerben kinek mi a dolga, persze alakíthatók bizonyos szintig, akár iskolák, akár egyéni tanár-diák közösségek viszonyában.

Az osztálytermi drámához visszatérve több olyan aspektusa is van Goffman társadalmi szerepekkel kapcsolatos elméletének, ami hasznosítható a munkánkban. Hasznos több részre bontani a keret fogalmát, mert ezek külön-külön is alkalmazható eszközöket kínálnak. A továbbiakban azért beszélek eseményről, mert nem feltétlenül dramatikus formában megvalósuló szituációról van szó. Az esemény lehet egy regényben vagy mesében történő incidens, vagy egy történelmi, esetleg iskolai történés is, bármilyen narratív cselekménysor kiemelkedő történése.

[106] Bolton: *Acting in Classroom Drama*, 192.
[107] Erving Goffman: *Frame Analysis*, Boston, Northeastern University Press, 1986, 8.

A keret egyik része az eseménnyel kapcsolatos *központi feladat*, annak meghatározása, hogy mi a dolgunk vele. Például lehet az a feladatunk, hogy a Jancsi és Juliskából készítsünk festményt az iskola folyosójára. Ha ezzel a feladattal a fejünkben olvassuk vagy hallgatjuk a mesét, akkor könnyen lehet, hogy egész más elemeire figyelünk a történetnek, mint amúgy. Az viszont egészen biztos, hogy másképp kapcsolódunk a történethez. Természetesen ez a központi feladat lehet valós is – ebből alakult ki Heathcote megbízatás modellje[108] –, vagy lehet fiktív: úgy csinálunk, mintha egy hatalmas festményt készítenénk az iskola folyosójára. A két változatnak különböző pedagógiai eredményei lehetnek, más típusú tanulást tesznek lehetővé. A valós feladatnak nagyobb a tétje, és a vele járó felelősség is nagyobb. Sok mindent tanulhatunk belőle közösségről, tartalomról, sőt még a bürokrácia útvesztőiről is, az eredménynek pedig nagyobb hatása lesz, több visszajelzést kapunk rá. Ha fiktív marad a feladat, és úgy csinálunk, mintha falfestményt készítenénk, akkor nagyobb rugalmasságunk és több játéklehetőségünk lesz.

Természetesen a központi feladaton belül lehetnek *kisebb, egyszerűbb feladatok* is. Túl nagy falat lenne, és kevesebb tartalmi elmélyedést tenne lehetővé, ha rögtön a mese olvasása után a nagy festmény készítésébe vágna bele a csoport. Lehet előtte egyszerűen csak azt keresni a mesében, hogy melyik pillanatokat lehetne a leginkább képként elképzelni, vagy más mesékről készült ábrázolásokat nézni és elemezni, hogy a csoport rátaláljon a számára kedves irányra. A részfeladatok megválasztásánál a legfontosabb szempont, hogy a diákok számára érthető legyen, hogy az adott feladat miként járul hozzá a központi feladat megvalósulásához.

O'Neill arra hívja fel a figyelmet, hogy gyakran már egy erőteljes kérdés is kínálhatja a vizsgálódás keretét. Ha például azt járjuk körbe egy eset kapcsán, hogy ki a felelős a történtekért,[109] akkor az nagyon határozott nézőpontot kínál a résztvevőknek, és akár magát a kérdést is részfeladatokra, drámás tevékenységekre lehet bontani.

Gyakran a központi feladat meghatározza a formát, amiben a résztvevők a megértésüket kodifikálják, megtestesítik. A festmény készítésénél talán ez egyértelmű: a vizuális kultúra eszközeivel dolgozva fejezik ki a kiválasztott tartalmat a résztvevők. A felelős keresése egyféle kutatói, nyomozói pozícióra utal, amihez leginkább valamilyen írásos vagy szóbeli állásfoglalás, beszámoló kapcsolódik formai szempontból.

[108] Bethlenfalvy Ádám: „Az a dolgom, hogy segítsem őket tanulni". Interjú Dorothy Heathcote-tal/2. rész, *Drámapedagógiai Magazin*, XVII. szám, 2011/2, 14.

[109] O'Neill: *Drama Worlds*, 143.

A központi feladat erős nézőpontot kínál az esemény vizsgálatához. A feladat és a nézőpont gyakran szerepben testesül meg. Például a festmény elkészítésének feladatát kaphatják a résztvevők alkotó művész-csoport tagjaiként vagy gyerekkönyv-illusztrátorokként, akik előtt most különös kihívás áll. A szerep egyértelműen a fikció világába helyezi a feladatot, és teret nyit arra, hogy a résztvevők játszanak a feladathoz kapcsolódó viszonyukkal, és a feladat körüli munka önálló történetté váljon. Heathcote arra figyelmeztet, hogy „a legfontosabb kritérium, hogy a résztvevőket olyan pozícióba kell helyeznünk, ahonnan hatni tudnak az eseményekre".[110]

Vannak olyan szerepek, amik erősen kapcsolódnak általánosan ismert attitűdökhöz. Például, indulhat a következőkkel egy dráma:

„Hölgyeim és Uraim! Nagyon köszönöm, hogy eljöttek a sajtótájékoztatónkra! Igazán sajnálom, hogy nem tudok lényegi új információkkal szolgálni az eltűnt testvérpárról, Jancsiról és Juliskáról. Ritkán jönnek ilyen neves nemzetközi újságoktól hozzánk újságírók, kicsit meg is lepődtünk itt a rendőrkapitányságon az érdeklődés mértékétől. De legjobb tudásunk szerint válaszolunk a kérdéseikre. Mire kíváncsiak?"

Az újságíró szerep mindenki számára felismerhető és határozott attitűdöt testesít meg. A legtöbb diák rögtön tudja, hogy az a dolga, hogy kérdéseket tegyen fel, a központi feladata pedig az lesz, hogy megpróbálja kideríteni az igazságot egy-egy történet mögött. A szerep és a központi feladat rengeteg részfeladat lehetőségét hordozza. Lehet kérdéseket megfogalmazni; interjút készíteni; különböző lehetséges történésváltozatot feltérképezni; főcímet vagy cikket írni; fényképet vagy videófelvételeket készíteni, vagy ezeket elemezni, és így tovább. Mivel mindenki számára nyilvánvaló, hogy a résztvevők maguk csinálják a fikciót, ezért nyugodtan készíthetik ők maguk azokat az állókép fotókat, amiket aztán újságíróként maguk elemeznek is.

A keret tehát az a nézőpont, amiből a résztvevők vizsgálják az eseményt, és ezt a nézőpontot az eseménnyel kapcsolatos központi feladatuk határozza meg. A feladat feszültséget is ad a drámának, hiszen kihívást kell teljesíteniük a résztvevőknek. Akkor lesz termékeny ez a feszültség, ha a kihívás se nem túl nagy, se nem túl kicsi, lehetőleg még éppen teljesíthető.

Heathcote, és őt követve mások táblázatba rendezték az eseménytől különböző távolságra lévő szereptípusokat. Hasznosabb őket feladattípusokként látni, amelyek különböző szerepekként valósulnak meg, hiszen a feladatból következik a szerep, és nem fordítva. Eileen Pennington brit drámapedagógus Jászfényszarun

[110] Heathcote: Jel és előjel, 19.

tartott kurzusához készítette az alábbi táblázatot,[111] ami kilenc, az eseménytől fokozatosan távolodó viszonyt mutat be. A dráma egy törzsről és az őket támadó hódítókról szólt, amiből Pennington kiválasztott egy konkrét eseményt, az előkészületeket a hódítók előtti törzsi fegyverletételre, és ehhez illesztett példákat. A példák a kerettávolságot, az ahhoz kapcsolódó lehetséges szerepet, és egy lehetséges feladatot, tevékenységet mutatnak be.

Kerettávolság	Szerep	Feladat, tevékenység
résztvevő	A törzs tagjai.	Szétválogatjuk a kardokat, melyiket adjuk át és melyiket rejtsük el. Nagyon óvatosnak kell lennünk, mert a hódítók halállal fenyegetnek mindenkit, akinél fegyvert találnak.
megfigyelő/ vezető	Egy távoli törzs kémjei.	Egy hegyről nézzük az eseményeket. A falubeli kapcsolatunktól megtudhatjuk a részleteket a fegyverletétel után. Részletesen be kell számolnunk a királyunknak, hogy felkészülhessünk a hódítók támadására.
ügynök	A hódítók szolgálatában álló zsoldosok.	A parancsokat követve nagy gödröket ásunk a falu mellett. Jól fizetnek bennünket, de eltűnődünk a gödrökkel kapcsolatos szándékokról.
hatóság	A Hódítók Tanácsa.	Mi határozzuk meg a fegyverletétel módját. Tudunk a törzs utálatáról, ezért fel kell készülnünk az esetleges harcra is.
pap, sámán, vallási vezető, filozófus	Helyi sámánok vagy papok.	Egy olyan szertartást készítünk elő, amely szerintünk elhozhatja a hódítók bukását.
írnok	Törzsi sziklakép művészek.	Egy titkos barlang falaira sziklarajzokat készítünk, hogy senki se felejtse el ezeket a borzalmas eseményeket.
média	Utazó mesemondók.	Meg kell jegyeznünk a hódítók érkezésének minden részletét, hogy történeteinkkel feleleveníthessük ezeket a szörnyű napokat, amikor más falvakban járunk.
kutató	Régészek.	Egy rendkívüli felfedezés során jó néhány elásott törzsi kardot találtunk, és a mellette lévő ősi település közelében néhány sziklarajzot. Ezen tárgyak és felfedezések jelentésén tűnődünk

[111] Eileen Pennington: *Kerettávolság gyakorlat. Bakancsos Tábor*, ford. Bethlenfalvy Ádám, Petőfi Művelődési Ház, Jászfényszaru, 2002, 1.

Kerettávolság	Szerep	Feladat, tevékenység
művész	TIE (színházi nevelési) társulat.	Felkértek minket, hogy készítsünk el és adjunk elő egy előadást az Antropológiai Múzeumban, egy régészeti kutatás eredményeit bemutató kiállításon.

Heathcote eredeti táblázata[112] kicsit más megnevezést alkalmaz egy-egy feladattípusra, és Pennington a sorrenden is változtat helyenként, de lényegében mindkét táblázat értelmezhető lehetőségeket kínál egy eseménnyel, vagy akár szöveggel való találkozás megtervezésére. A táblázatból is látszik, hogy a korábban említett festménykészítő példa a művész nézőpontjába helyezi a résztvevőket. Ebből a nézőpontból az esemény újraalkotása a feladata, ami azt kínálja, hogy távolról szemlélve, a saját kontextusában fontos dolgokat kiemelve dolgozza át az eseményt egy másik művészeti ág formáit alkalmazva. Míg az írnok pozíciójában éppen a történések elfogulatlan dokumentálása lenne a feladat.

A megvalósítás során az elméletileg távoli nézőpont is átfordulhat az érintett – résztvevői – távolságba. Például, ha a festmény készítőit nyomás alá helyezi a megrendelő, az iskola igazgatója, és mondjuk azt követeli tőlük, hogy a történetet ne a saját értelmezésükben mutassák be, hanem tüntessék fel egyik vagy másik szereplőjét kedvezőbb színben. Ebben az esetben lényegében megváltozik a dráma középpontjában lévő esemény. Ha eddig a pontig a Jancsi és Juliska meséjének egy része állt a gondolkodás fókuszában, akkor innentől az igazgató követelése és az arra való válasz válik középponti eseménnyé. Így a művészek átkerülnek résztvevői keretbe, hiszen ez utóbbi eseményt már nem távolról nézik, hanem közvetlenül érinti is őket. Ezzel megváltozik a résztvevők cselekedeteinek tétje is.

A keret tudatos használata rengeteg lehetőséget kínál a pedagógusoknak. Heathcote általános törvényszerűségként írja le, hogy a résztvevők „akkor fognak a lehető legnagyobb erőbedobással bevonódni, és a leggyorsabban aktív résztvevővé válni, hogyha az eseményhez fűződő viszonyuk kellően specifikus és jól körülhatárolt, mivel ez elkerülhetetlenül felelősséggel is jár, továbbá olyan sajátos nézőponttal, ami hatásosan vonja be őket az eseménybe".[113]

112 Dorothy Heathcote: Fight for Drama – Fight for Education; Commemorative re-issue, *The Journal for Drama in Education*, XXVIII., 2012/1, 33.

113 Heathcote: Jel és előjel, 20.

STRATÉGIÁK A NARRATÍVÁK DRAMATIKUS FELDOLGOZÁSÁRA

Egy-egy történetet többféle megközelítésből lehet drámásan feldolgozni. Ebben a fejezetben a történetfeldolgozás különböző stratégiáit rendszerezem és értelmezem példákon keresztül. A példák között van részletesen kidolgozott óravázlat, és van tömören összefoglalt vázlatos leírás is. Mindkettő adhat ötletet vagy kínálhat mintát arra, hogy a tanár hogyan dolgozhat a saját osztályával.

Magyarországon komoly tradíciója van a drámapedagógiai módszerek alkalmazásának az irodalmi művek feldolgozásában. Számtalan nagyszerű kiadvány segíti a dramatikus elemek alkalmazását a magyartanításban. Klasszikusnak számít ezen a téren Eck Júlia könyve,[114] ami nagyszerű drámajátékot kínál az irodalomtanításhoz. A dramatikus tevékenységek széles módszertani spektrumát mutatja be Pethőné Nagy Csilla vagy Kucserka Zsófia is, könyveiknek a dráma irodalomtanításban való alkalmazásáról szóló fejezetében.[115] Azt gondolom, hogy termékeny lehet az osztálytermi drámák példáit is ebben a kontextusban elhelyeznem, így én is elsősorban irodalmi művek kapcsán mutatom be a különböző stratégiákat. Nem törekedtem arra, hogy kötelező olvasmányokat feldolgozó óraterveket kínáljak – bár így is becsúszott egy a három részletes terv közé –, inkább a stratégiák demonstrálásához kerestem megfelelő anyagokat. A fejezetben található példákkal nem az irodalomtanításba beilleszthető módszertani elemek felsorolása a célom, hanem egyszerű munkaformákra épülő, de hosszabb drámafolyamatok bemutatása.

Mivel drámás történetfeldolgozási stratégiákra kínálok rendszerezést, ezért röviden kitérek a dramatikus tevékenységek néhány meglévő és ismert kategorizálására. Meglehetősen eltérő szempontok mentén jöttek létre a dramatikus tevékenységek különböző rendszerezései. Az egyes kategorizálások nem rangsorolják a tevékenységet, sőt, ezek a rendszerek többnyire meg is férnek egymás mellett. Leginkább annak a szándéka ismerhető fel a csoportosítási

[114] Eck Júlia: *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*, Budapest, Protea Kulturális Egyesület, 2015.
[115] Pethőné Nagy Csilla: *Módszertani Kézikönyv*, Budapest, Korona, 2005, 127–137; Kucserka Zsófia: *Az irodalomtanári mesterség gyakorlata és módszertana*, Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2010, 135–150.

rendszerekben, hogy valamilyen szempontot kínáljanak a sokféle dramatikus tevékenység megkülönböztetésre és értelmezésére. Bolton angolul 1979-ben,[116] magyarul 1993-ban[117] megjelent könyvében például elsősorban a tevékenység *formájá*ból indul ki, és annak céljai mentén osztályozta a drámaformákat A-tól D-ig. A tanítási dráma [Drama in Education] elméleti keretrendszerének megteremtése közben azt vizsgálta, hogy milyen dramatikus tevékenységformákból áll össze az, amit akkor komplex drámának nevezett. Két évtizeddel később Bolton más szempontot állított a rendszerezés középpontjába. Ekkor a résztvevők közreműködésének *módja* szerint rendszerezte a drámát: saját céljaként is azt jelölte meg, hogy a résztvevők *alkotóként* is működhessenek a fikcióban. Bolton két kategóriarendszere nem érvényteleníti egymást, ugyanakkor érzékelhetővé teszik, miként változtak a szerző prioritásai. Bolton megközelítéseitől jócskán eltérő, de gyakran használt szempont, amikor a tevékenységek által *fejlesztett készségek* szerint osztályozzák a gyakorlatokat, drámajátékokat a tágabb drámapedagógia területén.[118] Jóval szűkebb területet, a tanítási dráma különböző modelljeit rendszerezi Kaposi László. Ő a tanítási dráma *tervezése szempontjából* fontos tényezők szerint bontja négyféle modellre a tanítási drámákat. Megkülönbözteti a központi figura köré szervezett drámát, a csoportra épülő drámát belső problémával, a csoportra épülő drámát külső problémával és az akvárium-drámát.[119]

A következőkben némileg eltérek a fenti megközelítésektől, és aszerint csoportosítom majd a tantermi drámát, hogy milyen alapvető szempontokból, megközelítésekből indulhat el a tanár a dráma tervezésekor, milyen problémát állíthat a gondolkodás fókuszába. Ez a kategorizálás nem kíván rendet tenni a dráma sokszínű világában. Inkább az a célom, hogy általánosabb stratégiákat fogalmazzak meg, amelyek mentén feldolgozhatóvá válnak a történetek. Azt mutatom be, hogy hányféle megközelítésből lehet elindulni, ha egy történetből, szövegből osztálytermi drámát akar létrehozni a pedagógus.

Egy elkészült, zárt műalkotásnál fontos kérdés, hogy miként nyitható tér az aktív alkotó folyamat számára, hogyan teremthető lehetőség arra, hogy a diákok alkotó értelmezőivé válhassanak az adott anyagnak. A műalkotás zárt világa sokszor azt az illúziót kelti, hogy a befogadó immár pusztán passzív csodálója vagy szemlélője lehet a kész, teljes és egész alkotásnak, hiszen szerzőként már nem nyúlhat bele a szövegbe. Az itt bemutatott hétféle stratégia célja, hogy szabad teret nyisson az alkotó feldolgozásra. A dráma alapját adó anyagban a következő stratégiák mentén mélyedhetünk el:

116 Gavin Bolton: *Towards a Theory of Drama in Education*, London, Longman Group, 1979, 1–11.
117 Bolton: *A tanítási dráma elmélete*, 11–18.
118 Gabnai: *Drámajátékok*, 8–230.
119 Kaposi László: Drámamodellek, *Drámapedagógiai Magazin*, XVIII. szám, 2012/1, 2–7.

1. A történet központi vagy mellékszereplőinek vizsgálata;
2. Előzmény létrehozása;
3. Történet folytatása;
4. Központi esemény megélése;
5. Áthelyezés más kontextusba;
6. Központi probléma kiemelése – analóg történet kialakítása;
7. Átkeretezés – átültetés más műfajba.

A különböző stratégiákat példák segítségével mutatom be. A saját óraterveim mellett mások munkájából is hozok példát. A rendszerezés mellet az ötletek, minták, inspirációk kínálása is fontos célja a következő oldalaknak.

1. A történet központi vagy mellékszereplőinek vizsgálata

Nyilvánvaló lehetőségnek tűnik narratív irodalmi alkotásban a szereplőkön keresztül való elmélyedés, vizsgálódás. Dorothy Heathcote konvenciói például izgalmas formákat kínálnak arra, miként teremthető meg egy fiktív alak a tanteremben, hogy aztán elmélyedhessen a csoport annak vizsgálatában. Néhány ötlet erejéig bemutatom, hogy hogyan lehet főszereplőkkel foglalkozni, majd egy mellékszereplővel kapcsolatos részletes óratervet kínálok. Az *Antigoné* kapcsán például jól használható Heathcote 3-as számú konvenciója.[120] A tanár mutathatja Kreónt szoborként – ő maga jeleníti meg a szigorú parancsot kiadó uralkodót. Olyannak mutatja Kreónt a tanár, amilyennek az újdonsült vezető mutatni szeretné magát a Thébaiaknak. A diákokat arra kéri, hogy értelmezzék a szobrot. Ezután átválthat a 7-es konvencióra[121], amiben már Kreónként meg is tud szólalni, de nem mozdul meg. Így a diákok megérthetik az ő nézőpontját, motivációit arra vonatkozóan, hogy ne engedje Polüneikészt eltemetni. Vagy a 22-es konvenciót[122] használja, és felolvassa Kreón parancsát, amiből kibontakozik a dráma alapkonfliktusa. Mindez történhet akár Szophoklész művének olvasása előtt, és a diákok feladata lehet később a szobor átalakítása a dráma olvasása közben vagy után, úgy, hogy az immár azt tükrözze, amilyen szerintük Kreón valójában. Kreón figurájának követése vezérfonalat adhat a dráma olvasásához: alakjának változása a dráma során jó lehetőségeket kínál arra, hogy Szophoklész teljes művéről gondolkodjon az osztály.

[120] Heathcote: Jel és előjel, 17.
[121] Uo.
[122] Uo., 18.

A következőkben azonban nem a darab főszereplőit elemző drámaórát szeretnék kínálni, hanem a dráma egyik mellékszereplőjén keresztül szeretném vizsgálhatóvá tenni a mű központi problémáját. Ezt azért is gondolom hasznos startégiának Szophoklész drámája kapcsán, mert megkönnyíti, hogy alkotva vizsgálódjon a csoport anélkül, hogy megbontaná a klasszikus dráma zárt struktúráját. Az egyik mellékszereplő, az őr középpontba helyezése lehetővé teszi, hogy el lehessen mélyedni a színdarab által kínált problémában.

Az őr – drámaóraterv[123]

Célcsoport: Mivel az Antigoné általában a 9. évfolyamban tananyag, így a drámaórának ez a célkorosztálya. Az óra jól működött néhány évvel fiatalabb és több évvel idősebb csoportokkal is. Sikerrel vezették le tanár kollégák „elit" gimnáziumban és szakiskolai osztállyal is.

Cél: Az órát elsősorban a dráma olvasása előtt, ráhangolódásként ajánlom, azzal a céllal, hogy a foglalkozás felkeltse az érdeklődést a mű iránt. Emellett cél még, hogy a diákok lássák a különbséget a dráma szövegként és szituációként való értelmezése között, és ők maguk is lehetőséget kapjanak az alkotásra. Tartalom tekintetében az óra az állampolgár és a hatalom viszonyát járja körbe.

Központi kérdés: Mik befolyásolják a hatalomhoz való viszonyunkat?

Szükséges eszközök: Csomagolópapír, filcek, példányok az őr szövegéből, olyan tér, ahol körbe lehet ülni, és ahol csoportbontásban tudnak dolgozni a diákok.

Időtartam: Csoporttól függően 2-3 tanóra.

A test: Nagy csomagolópapírra egy test körvonalait rajzolja a tanár. Elmondja a diákoknak, hogy a történet, amivel foglalkoznak, egy hulla körül játszódik. Igazából a darabban sosem látszik a test, de mindazt, ami a történetben megesik, a halotthoz való viszony határozza meg. A beszélgetés kezdeményezésére a következőket mondhatja el: „Az ókori görög Théba város falánál nagy csata zajlott, sokan meghaltak. A többi halottat eltemették, de a király parancsot adott, hogy egy bizonyos embert nem szabad elföldelni. Ez az egy tetem maradt ott a város falától nem messze. Miért adhatta ezt a parancsot? Miért lehet ennyire fontos az uralkodónak egy halott teste?" Jó, ha a beszélgetésben minél több gondolat felmerül erről a kérdésről.

A test konkrét kiindulópontot, a gondolkodás egyértelmű, jól megragadható középpontját kínálja a diákok számára. Polüneikész holtteste olyan biztos

[123] Az óraterv egy korábbi, angol nyelvű változata megjelent a Demo:Dram projekt honlapján. https://portal.opendiscoveryspace.eu/sites/default/files/demodrama-open_education_resources.pdf (Letöltés: 2020. szeptember 12.)

pont, amihez képest jól megfogalmazhatók a hatalomhoz való viszonyulások típusai, sajátosságai. A rajzolt testet a későbbi tevékenységekben is használni is lehet majd.

Rajzolás: A tanár elmondja, hogy a hulla több napja rohad Théba várfalain kívül. „Hogy nézhet ki a test a nagy görög hőségben öt nap után?" A diákoknak nyújtja a filceket, hogy a testen lévő páncélból kilátszó részeken jelöljék, mit tesz az idő és a hőség az emberi testtel. Miközben a diákok rajzolnak, a tanár elmesélheti az *Antigoné* háttértörténetét, mindazt, ami nélkül lehetetlen a darabot megérteni (például: mi történt a korábbi uralkodóval, miért alakult ki testvérviszály, mi lett ennek a következménye stb.). Mindezt természetesen a csoport előzetes ismereteinek figyelembevételével teheti, bár még a történetet ismerőknek is hasznos lehet az ismétlés. Akár a táblára is lehet írni a neveket és jelölni a viszonyokat. A történet mesélését érdemes oda kifuttatni, hogy Kreón őröket rendelt a test mellé, akik vigyáznak a hullára. Szándékosan kínálok kissé morbid tevékenységet indításként, ezzel próbálok kontrasztot teremteni a klasszikusoktól gyakran elvárt emelkedettséggel. A diákok általában jókedvűen elmerülnek az ötletelésben és a rajzolásban, míg a tanár feladata, hogy oldja a légkört, és bátorítsa a résztvevőket az alkotásra.

Szöveg a drámából: Szophoklész művének egy rövid részletét kínálja a tanár olvasásra a csoportnak. „Egy egészen rövid szöveget fogunk elolvasni. Nem ezzel kezdődik a dráma, de egy izgalmas ponton mondja ezt az egyik őr, aki a hullánk mellé lett kirendelve. Általában nem szokták az őröket fontos szereplőknek tartani, de szerintem izgalmas lenne pont velük foglalkozni a mai órán. Ez egy meglehetősen régi szöveg, nyugodtan szóljatok, ha bármi nem érthető belőle." Az őr Kreónnak szóló szövegét olvashatja a tanár, vagy olvashatják a diákok.

ŐR Elmondok én mindent, ahogy történt. Kemény
Szavadtól megrémítve mentem innen el,
Mentünk a port a hulláról lesöpreni,
S az oszló holttetem pőrén maradt megint.
Majd szél iránt ültünk a szikla oldalán,
Hogy átható bűzét ne hozza ránk a szél,
S virrasztottunk s egymásra szórtuk szitkaink,
Hogy mostan egyikünk se hagyja el magát.
Soká tartott ez így, mindaddig; míg a nap
Fényes korongja nem delelt fejünk felett
S a hőség égetett. De akkor hirtelen

A földtől égig örvénylő porforgatag
Viharzik át a síkon, megcsúfolva fák
Lombját az erdőn, megtelik minden vele,
A föld, az ég, be kellett hunyni két szemünk.
Az isten küldte és soká tartott e vész,
S hogy elmúlt, ott állt már a lány; keservesen
Panaszkodott; mint vijjogó madár, mikor
Fészkén fiókáit meg nem leli.
A puszta testet megpillantva, így a lány
Hangosan feljajdult s nehéz, nagy átkokat
Mondott a kézre, mely meg merte tenni azt.
S kezében hozva gyorsan új homokcsomót,
Magasra tartva szépmivű bronz korsaját,
A hármas áldozattal vette őt körül.
Előre léptünk, látva ezt, s megfogtuk őt,
Mint szép, de félelmet nem ismerő vadat,
Úgy olvastuk fejére ezt s a hajnali
Tettet, de semmit nem próbált tagadni sem.[124]

Én két-három diáknak szoktam adni egy példányt a szövegből, hogy hozzáférjenek a szöveghez, ugyanakkor meglegyen a közösségi olvasás élménye. Más tanárok fontosnak tartják, hogy mindenkinek jusson saját példány. A lényeg, hogy elmélyedhessenek az olvasásban, értelmezésben. Érdemes megállni és értelmezni a szöveget, vagy tisztázni az ismeretlen kifejezéseket, ha ez szükséges.

Ha a szövegnek csak egy rövid részével találkoznak először a diákok, akkor kevésbé rémülnek meg a régies nyelvezettől. Ennek az olvasása, értelmezése és feldolgozása lehetőséget ad arra, hogy ne idegenkedjenek majd a jambikusan verselő szövegtől, amikor önállóan olvassák az egész drámát.

Szóasszociáció: A tanár az olvasott szöveg kapcsán indít egy szóasszociációs kört: „Ha egy-egy szóban kéne elmondani, hogy miről szól szerinted ez a történetrész, akkor mit mondanál?" A legkülönbözőbb fogalmak szoktak előkerülni: hőség, nyomor, csicska, bátorság stb. A diákok válaszait le lehet jegyezni, akár a testet ábrázoló papírra. Ezek a kulcsfogalmak vezetnek át a következő feladathoz.

Ebben a tevékenységben a diákok értelmezése fogalmi szintre emelkedik. A korábbi, konkrét, érzéki tevékenység (rajzolás) után absztrakciós gondolkodási

[124] Szophoklész: *Antigoné*, ford. Trencsényi-Waldapfel Imre, Budapest, Európa Kiadó, 1971, http://mek.oszk.hu/00500/00501/00501.pdf (Letöltés: 2020. augusztus 12.)

folyamatot indítunk el. A fogalmi gondolkodást segíti, hogy csak egyetlen szót mondhatnak, ugyanakkor ezzel a konkrét történések leírását máris fogalmi szinten ragadják meg a résztvevők.

Központi pillanat kiscsoportokban: Eddig az órai tevékenységekhez hasonló tevékenységeket végeztek a diákok, ettől a feladattól változik igazán drámássá az óra. Az osztályt kisebb csoportokra bontja a tanár, és arra kéri őket, hogy keressék meg az olvasott szöveg központi cselekvését. Fontos, hogy csak arról az eseménysorról gondolkozzanak, ami a holttest körül történt, amit elmesél az őr, vagyis szűkítsék a gondolkodásukat a kiemelt szövegrészre. A tanár biztassa a csoportokat, hogy minél konkrétabb cselekvést és minél konkrétabb mondatot, mondattöredéket válasszanak. Kimondottan hasznos ehhez, ha a csoportban újraolvassák a szöveget. Amikor a csoportok láthatóan jutottak már valamire, akkor a tanár kérje meg őket, hogy jelenítsék meg állóképben a választott cselekvést. A tanár biztassa a diákokat, hogy minél pontosabban állítsák be a képet, figyeljenek a testtartásra, a tekintetre, hogy mi látható a nézők számára a képen, és mi nem. Nagyban segíti a későbbi alkotást, ha már itt elkezdik a rendelkezésre álló formai elemeket tudatosan használni a résztvevők. Például a távolságokat a térben, a tér szintjeit, a képi összecsengéseket, tükröződéseket stb. A képalkotás ebben az esetben szövegértelmezési tevékenység, hiszen a képben jelenítik meg a diákok a szövegrészről alkotott interpretációjukat.

Beszámoló: A csoportok megosztják egymással az állóképeket. A tanár nem kéri tőlük, hogy magyarázzák meg, amit csináltak, csak annyit, hogy a választott mondatukat osszák meg a többiekkel. A többi diákot pedig arra kérheti, hogy keressék meg a szöveg kapcsán felsorolt (és a test mellé felírt) kulcsfogalmak közül melyik tükröződik számukra a képen. Itt a fogalmi gondolkodás újra konkrét tevékenység formáját ölti.

A csoportok egymásnak szóló bemutatóihoz mindig hasznos a többiek számára valamilyen konkrét megfigyelési szempontot adni. Ez segíti, hogy ne minősítsék egymás munkáját, hanem inkább értelmezzék azt. A fogalmak összekapcsolása a konkrét képelemekkel erősítheti, hogy a drámában összekössék a konkrét tárgyi szintet a fogalmi szinttel, és érzékeljék a dráma metaforikus működését.

Az út – kiscsoportos jelenetkészítés: „Ennek a világhírű drámának egy hiányzó jelenetét fogjuk most megalkotni. Ebben az őr útját követjük Polüneikész holttestétől Kreónig. Bizonyára sok mindent látott és hallott miközben végigment Thébán az őr, Antigonét kísérve." A tanár 3-5 fős csoportokat alkot, és arra kéri a diákokat, hogy azokat a pillanatokat csinálják meg 5-10 másodperces, GIF-szerű

mikrojelenetekben, amiket az őr láthatott útközben. „Lehet, hogy eszébe jutott, hogy elengedje a lányt, aki eltemette a testvérét. De lehet, hogy éppen olyasmit látott, ami megerősítette abban, hogy Kreón elé kell vinnie a törvényszegő fiatalt." A rövid jelenetek nem az őrt és Antigonét mutatják, hanem azt, amit az őr látott, és amik befolyásolhatták, ahogyan később Kreónnal viselkedett. A tanár javasolhat is helyzeteket, amik közül választhatnak a résztvevők. Például a következőket ajánlhatja:

- amit egy tanterem ablakán benézve lát,
- ami egy szülő és gyermeke között történik,
- ami egy bolti eladó és egy vevő között játszódik le,
- ami egy bolttulajdonos és alkalmazottja közötti történés,
- ami egy gazdag és egy szegény ember között történik,
- ami egy család különböző generációi között zajlik,
- ami különböző életkorú testvérek között történik.

A diákok természetesen szöveget és mozgást is használhatnak a rövid jelenetekben. Elsősorban azon érdemes gondolkodniuk, hogy mik hatottak az őr gondolkodására, mik befolyásolták abban, ahogy saját lehetőségein gondolkodjon. A tevékenység azt teszi lehetővé, hogy a diákok átgondolják a hatalmi viszonyok hétköznapi működését, és azt jelenítsék meg. Ezért is érdemes utalni arra, hogy abból induljanak ki, hogy a létrehozott pillanatok az őrt befolyásolták valamilyen módon. A jelenetek hosszának megkötése azt segíti elő, hogy a lényegi elemekre fókuszáljanak, és ne vesszenek el hosszú eseménysorok kitalálásában.

Beszámoló: Amikor a csoportok készen vannak, akkor megmutatják egymásnak a rövid jeleneteket. A tanár megkéri a diákokat, hogy ezeket egy nagy jelenet részeiként nézzék. „A jelenetekből összerakhatjuk az őr útját a holttesttől Kreónig." Ezért arra kéri a résztvevőket, hogy a jelenetek sorrendjén gondolkozzanak, miközben nézik és előadják őket. Miután megnézték mindet, megbeszélik a jelenetek lehetséges sorrendjét. Ebben az is fontos szempont lehet, hogy végül az őr Kreón elé viszi Antigonét, nem engedi szabadon. Ez olyan kötöttség, amin nem lehet változtatni. A térben elhelyezkedve le is játszhatják egy nagy jelenetté összefűzve az összeset. Ehhez hasznos forma lehet, ha csoportok a jeleneteiket állóképből kezdik, és abban is fejezik be. A tanár őrként sétál végig az úton, és mindig az a mikrojelenet kel életre, ami előtt megáll. Amikor véget ér a jelenet, akkor újra állóképpé merevednek a szereplők, és a tanár tovább megy a következő csoporthoz.

Reflektálás - állókép alkotás egészcsoportban: „Térjünk vissza a kiindulópontunkhoz, a szöveghez, és csináljunk arról egy szobrot, hogy az őr hogyan mondta el ezt a szöveget Kreónnak. A szobornak az a címe, hogy *Hatalom*." A szobor megalkotását a tanárnak kell koordinálnia. A képen szerepel Antigoné is, hisz őt kísérte Kreón elé az őr. Ha a diákok úgy gondolják, akkor Kreónon és az őrön kívül megjelenhet benne más is, a thébai nép, Kreón tanácsadói vagy más őrök. Ez a kép a drámaóra középpontjában álló kérdést jeleníti meg, a hatalomhoz való viszonyról szól. Érdemes ezt a tanárnak észben tartania, de akár meg is oszthatja ezt a diákokkal. A szobor címe azt segíti, hogy a diákok a hatalom fogalmára reflektálva alkossák meg a szobrot. Az állóképet az alkotás közben folyamatosan értelmezni is kell a csoporttal. Hasznos, ha cselekvő a reflektálás, nem fejben tervezi a csoport a szobrot, hanem megmutatja, hogy milyen testhelyzetre, arckifejezésre vagy távolságra gondolt. A többiek erre tudnak reflektálni, elmondani, hogy számukra mit jelent az adott változtatás, kiegészítés.

Lezáró beszélgetés – kapcsolódás a mához: Az óra zárásaként felvetheti a tanár, hogy miként kapcsolódott ez a régi történet a mai korhoz. Ez a kérdés természetesen behozhat a mai magyar közéletről, vagy az iskoláról alkotott véleményeket is. Az oktatás sokszor idegenkedik a szűken és tágan értett társadalmi, politikai témáktól, holott a diákok reflexív, kritikai gondolkodását segíti, ha van terük, lehetőségük ezekről beszélgetni, egymás véleményét meghallatni. A beszélgetés szólhat Antigonéról is, aki Szophoklész drámájának főszereplője, de a tantermi dráma mellékszereplője maradt. Mi lesz a lány sorsa vajon?

Mindkét kérdés erősítheti a motivációt Szophoklész művének elolvasására. A kötelező olvasmányok akkor tudnak valódi élménnyé és értőn olvasott szöveggé válni, ha a diákok megtalálják kapcsolódását a saját korukhoz, a saját életükhöz. Az egyik beszélgetésre kínált kérdés ezt a központi témát – a hatalom mentén – általánosan teszi. A másik Antigoné kapcsán, a konkrét szereplő sorsára kérdezve készteti a résztvevőket gondolásra.

További lehetőségek: Többféle további tevékenységre kínál lehetőséget ez a drámaóra. Például megírhatják az őr monológját, amit a többi katonának mond, amikor visszaér a testhez. Ha a performatív részek érdeklik a csoportot, akkor választhatnak a darabból olyan részt, amin szívesen dolgoznának előadásként. Vagy gondolkodhatnak azon a résztvevők, hogy a drámát miként ültetnék át a mai korba.

2. Előzmény létrehozása

David Davis egyik drámája kiváló példa arra a stratégiára, amely az előzmény létrehozásával nyit teret egy szöveg megélt megértésére. Davis nem irodalmi szöveggel dolgozik, hanem egy svájci idegszanatórium orvosának írt, 1894-es levél szövegéből indul ki.[125] A levelet egy olyan történeti kutatás tárta fel, amely különböző dokumentumok alapján valószínűsíti, hogy a 19. század végén sok fiatal arisztokrata vagy felső középosztálybeli lányt bélyegeztek tébolyultnak és zártak el szanatóriumokba, csak azért, mert nem egyezett a saját társadalmi szerepükről alkotott véleményük a családjukéval.

A levelet egy fiatal lány apja írja a szanatórium vezetőjének, Dr. Binswangernek arról, hogy miről fogja majd megismerni őt és lányát a vonatállomáson, amikor elviszi, hogy átadja kezelésre a magas, csinos, fekete szemű lányt. Davis azt kéri a 4-6 fős csoportokra bontott osztálytól, hogy a levelet fordítsák át jelenetté. Mutassák meg, hogy miként adja át a mit sem sejtő lányt az apja a szanatórium munkatársainak. A jeleneteket megosztják egymással a csoportok, majd Davis újabb szempontokat kínál nekik, hogy a szituációkba több olyan elemet építhessenek, amely a jelentésteremtésre gazdagabb teret nyit. Ilyen például a tárgyak, a tér és a nyelv kreatív használata. Davis a cselekvések jelentésrétegeinek tudatosabb alkalmazása érdekében megosztja a diákokkal az öt szinttel kapcsolatos rendszert, amiről a második fejezetben volt szó. A jelenet megalkotásához műhelymunkaszerű folyamat zajlik, amelynek legalább annyira célja, hogy tudatosítsa a dráma eszköztárát a résztvevőkkel, mint az, hogy erőteljes jelenetek készüljenek. A vasútállomás-jelenethez kapcsolódó alkotómunka a következő improvizációnak az előkészítése is egyben.

Davis a jelenetek elkészítése után párokra bontja a csoportot, és azt kéri tőlük, hogy improvizáljanak egy az apa és a lánya között játszódó korábbi helyzetet. Ez a szituáció volt az utolsó csepp a pohárban (a fikció szerint), ami után az apa eldöntötte, hogy lányát az intézménybe záratja. Davis nagyon részletesen leírja a szituáció körülményeit a résztvevőknek: az anya halála után rendezett első társasági esemény zajlik a családi házban, amire fontos vendégek érkeznek, és az apa szeretné, ha a lánya töltené be a háziasszony megüresedett helyét. A lányt a szobájában várja a kimondottan erre az alkalomra vett díszes ruha. A lány viszont egyáltalán nem szeretne az eseményen részt venni, helyette inkább az istállóban van, ahol éppen a lovasszerszámokat készíti elő, hogy másnap korán reggel, inasok segítsége nélkül, egyedül hajtsa ki a hintót a család ismerőseihez.

[125] Davis: *Imagining the Real*, 70–75.

Davis minden párosnak kínál néhány tárgyat helyettesítő, papírra rajzolt jelzést, amiket használhatnak a játékban. Behoz olyan kötöttségeket, amik növelik az improvizáció feszültségét, mint például a hallótávolságban lévő vendégek. Arra kéri a párokat, hogy állítsák be az improvizáció kezdő mozdulatait, és gondolják végig a cselekvésük mögötti szinteket. Ezután indítja el az improvizációkat.

A résztvevők az előzmény létrehozásával együtt elmélyednek egy történet részleteiben, és egy tőlük távol lévő kor társadalmi dinamikájában is. A résztvevők a szöveg hátterében lévő társadalmi viszonyokat értik meg a drámán keresztül.

Szövegértelmezési megközelítésből is hasznos stratégia az előzmény létrehozása. Hiszen bármely mű alapos ismerete szükséges ahhoz, hogy az abban megjelenő motívumok, történések előzményeit ki lehessen találni, el lehessen képzelni. Sok esetben tapasztaltam, hogy a narratíva zártsága, vagyis, hogy tudjuk, hogy mi lett a történet vége, inkább felszabadítja a csoportot, mint megköti. Mintha a diákok azt éreznék, hogy nem őket terheli a felelősség a fikció történéseiért, viszont az előzmények kitalálása kimondottan kreatív, komplex feladat.

3. A történet folytatása

Történetet nemcsak az előzmények létrehozásán keresztül lehet vizsgálni, hanem folytatásának megalkotásával is. Kostas Amoiropoulos magyarországi képzésén[126] nagyszerű példát kínált arra, hogy miként lehet egy sokféle feldolgozásból ismert klasszikusban – a Hófehérkében – a mesét folytatva elmélyedni óvodás-kisiskolás korosztállyal. Ennek a drámaórának kínálom az összegfoglalóját,[127] hogy aztán reflektálhassunk e történetfeldolgozási stratégia jellemzőire.

Egy *veszély!* feliratú rejtélyes kis dobozt mutat fel a drámatanár, és ennek kapcsán hívja játékba a résztvevőket. Kiderül, hogy három tárgy van benne: egy megrágott alma, egy piros virágos hajtű és egy rózsaszín virágos textil övecske. A tanár már a doboz megmutatásakor elmondja, hogy ezt igazából ő készítette, és most megnézhetjük, hogy mi van benne, de történetünkben a doboz elveszett, senki sem tudja, hogy hol van. A tárgyakról folyó töprengést egy újság – a Fenséges Hírek – legújabb számának cikkével folytatja: „Több héttel eltűnése után a lány épségben tért haza, és már össze is házasodott egy gyönyörű herceggel. Mivel igazságtalan mostohaanyját elküldték, Hófehérke már készül rá, hogy

[126] Kostas Amoiropoulos: *Drámafolyamban 4-8 évesekkel*, Budapest, InSite Drama, 2018. április 6–8., https://insite-drama.eu/blog/2018/02/16/dramafolyamban-4-8-evesekkel-kepzes/ (Letöltés: 2020. augusztus 20.)

[127] Az összefoglaló elkészítésében a képzés anyagai mellett használtam Rubányi Anita és Patonay Anita jegyzeteit a képzésről. Köszönöm, hogy ezeket megosztották velem!

a királynőnk legyen." Az ismert Grimm-mese happy endje után kezdődik a játék, amikor az egész udvar minden idők legemlékezetesebb ünnepségét készíti elő. A tanár elkezdi gyűjteni és összeírni azokat a feladatokat, amik a koronázáshoz kapcsolódó teendők. Majd kiemelt feladatok elvégzésére négy csoportra bontja a résztvevőket. Az egyik társaság rengeteg kinyomtatott kép segítségével Hófehérke ruháját állítja össze, a másik a legmegfelelőbb jogar tervezésén dolgozik, a harmadik csoport koronát kreál, a negyedik pedig ékszereket válogat.

A trónteremben folytatódik a játék következő szakasza. A tanár egy vonalat húz a földre: aki ezt átlépi, az belép a mesébe, és a trónteremben találja magát. Azt kéri a résztvevőktől, hogy egyesével lépjenek be a fikcióba, és a koronázási előkészületekről alkossanak állóképet. A kép életre kel, és ebbe lép be a király szerepében a tanár. Miután megdicséri tanácsadóit – a résztvevőket – szorgos munkájukért, megosztja velük aggodalmának okát. Az este valaki bedobta a palota ablakát egy kővel, amin *csaló!* feliratú papír volt. A Fenséges Hírek legújabb száma pedig arról számol be, hogy az országban terjedő hírek igencsak felkavarták a kedélyeket. „Az egyik pletyka szerint Hófehérke nem vigyázott eléggé, amikor távol volt, Mostohaanyja többször tőrbe csalta. A lány a rá vigyázó kisemberek többszöri figyelmeztetése ellenére is háromszor kinyitotta a ház ajtaját. Mindhárom alkalommal különleges ajándékok csábították el őt."[128] Az újság főcíme pedig azt kérdezi, „képes-e ez a lány kormányozni királyságunkat?"[129] Azt kéri a király a tanácsadóitól, hogy derítsék ki mi történt valójában az erdőben, de ezt úgy tegyék, hogy nem beszélnek Hófehérkével, mert nem szeretné őt felzaklatni. A vonalon kilépve, a tanár szerepen kívül beszéli meg a gyerekekkel, hogy szerintük miként lehetne kideríteni az igazságot.

Fehér lepedőből, aláhelyezett és rárakott tárgyakból terepasztalszerű makettet készítenek, ezen láthatóak a mese helyszínei: a palota, az erdő, a kisemberek háza. De elhelyezhetnek rajta a gyerekek más odaillő dolgokat is. Ezután a kezükből alakított távcsővel pásztázzák, hogy látnak-e bármilyen nyomot, amit érdemes lenne közelebbről megvizsgálni. Az egyik például egy csipkebokron akadt textil csipke darabka. Hogy kerülhetett oda? Fokozatosan, állókép alkotásával alakítja ki ennek a háttértörténetét a csoport. Az ismert Hófehérke mese különböző fordulatai meglátott/elhelyezett nyomok segítségével kerülnek fel a makettre. A tanár a csoporttal egyeztet arról, hogy a sokféle lehetőség közül melyikkel folytassák nyomozásukat. Úgy döntenek, hogy a király tanácsadói az egyik kisemberrel találkoznak. A találkozást gyakorlatokkal készíti elő a tanár, a legfontosabb kérdések egyeztetésével, és a kérdezés módjának, hangnemének a kipróbálásával. A kisember – a szerepben

[128] Kostas Amoiropoulos: Képzés anyagok, ford. Bethlenfalvy Ádám, *Drámafolyamban 4-8 évesekkel*, Budapest, InSite Drama, 2018. április 6–8., 1.

[129] Uo.

lévő tanár – pedig egy egészen új nézőpontból beszél a meséről. „El sem tudjátok képzelni, hogy mennyire megrémültem, amikor itt a földön összeesve találtam rá" – meséli. „Hát igen, mi többször is figyelmeztettük, de hát mindig elcsábult..." Kiderül, hogy még nála vannak a veszélyes tárgyak is, és végül azokat is rábízza a tanácsadókra. A dráma a trónteremben végződik, ahol a tanácsadók beszámolnak a királynak felfedezéseikről, megosztják vele véleményüket az üggyel kapcsolatban. A király pedig megnyugtatja őket, hogy nem nekik kell dönteniük, majd ő megfontolja a hallottakat, és dönt arról, hogy mi legyen. Továbbra is azt kéri tőlük, hogy ne beszéljenek ezekről a dolgokról se Hófehérkével, se mással. A szerepből kilépve erről indul izgatott beszélgetés, amit a tanár koordinál. Hasznos-e ez a titkolózás? Mi tartozik az egész országra, és mi nem?

A történet folytatására épülő drámaóra csak egy logikus lépéssel, a koronázással képzeli tovább Hófehérke történetét. Így igazából nem a főszereplő narratíváját kell tovább írniuk a résztvevőknek, hanem a meglévő mese fordulatait vizsgálhatják meg mélyebben. Ezt a vizsgálatot egy viszonylag általános szerepkör, a király tanácsadói, és egy egyértelmű feladat teszi indokolttá. Meg egy izgalmas kérdésfelvetés: alkalmas-e uralkodónak az, akit háromszor is átvertek? Ehhez a kérdéshez szorosan kapcsolódik több további felvetés. Hiúsága miatt tudta tőrbe csalni a Mostoha a lányt? Vagy csak naiv Hófehérke? Esetleg túlzott bizalma volt az emberek iránt? Vajon tanult ezekből a hibákból? Melyik tulajdonságok jelenthetnek problémát az uralkodásban? Ezek a kérdések mind benne lehetnek a játékban, ami végül nem kényszeríti döntési helyzetbe a résztvevőket, csak szabad teret enged a vizsgálódó töprengésnek. A résztvevők szerepe, és a mellékszereplőkkel való találkozás teret nyit annak, hogy új nézőpontból vizsgálhassák a mese eseményeit a gyerekek, anélkül, hogy az eredeti mesét átírnák, vagy annak világát lerombolnák.

Amoiropouolost a tervezésben nyilvánvalóan egy központi kérdés vizsgálata vezette. Alkalmas lehet-e uralkodónak az, akit többször is átejtettek? A becsapásban fontos szerepet játszó három tárgyat állítja a játék középpontjába, ezek vannak a dobozban. Ezeket ellenpontozzák a koronázási kellékek, amikkel dolgoznak a gyerekek a játék elején. Végül a veszélyes tárgyak jelentőségét és az uralkodás lehetőségéhez való viszonyát kell tisztázniuk az öt-nyolc éves résztvevőknek.

4. Központi esemény megélése

A második fejezet szituációról szóló részében részletesen bemutatott Gavin Bolton drámaóra célja az volt, hogy Arthur Miller színdarabjának távoli világát közelebb hozza a tizenéves fiatalokhoz. Bolton ehhez azt a stratégiát választja,

hogy a darab egyik központi helyzetét teremti újra a diákokkal. Nem a színdarab egyik jelenetét akarja próbálni velük, hanem olyan improvizálható szituációt hoz létre, aminek a kötöttségei hasonló dinamikát teremtenek a darabban lévőhöz. Így a diákok improvizációja révén olyan helyzet alakul ki, amelynek a megélése közelebb hozza a diákokhoz azt a 17. századi puritán közösséget, ahol Miller drámája játszódik. Bolton óratervének elemzéséből is kiderült, hogy egy ilyen helyzet reprodukálása komplex folyamat. A tantermi dráma tervezése szempontjából kulcsfontosságú, hogy a tanár felismerjen egy olyan központi helyzetet, ami megtestesíti a színdarab fő problémáját, kérdését. Ennek a helyzetnek a fő mozgatórugóit és azokat a meghatározó körülményeket kell ezután beazonosítania, amelyek a szituációban lévők cselekedeteit befolyásolják.

Bolton drámaórájában azt láttuk, ahogy ezeket a körülményeket tevékenységekre átformálva lépésenként kínálta a résztvevőknek. A résztvevők számára ismerős elemektől indulva, fokozatosan haladt a puritán világ erős társadalmi korlátai felé. Bolton a tartalmi elemekkel párhuzamosan építette be a tevékenységekbe azokat a formai összetevőket, amiket a résztvevők az improvizáció játszásánál használhattak. Ilyen például a mímelt bábun keresztül a mintha-tevékenység bevezetése vagy a tanári szerepbelépés több lépcsős megvalósítása, illetve a közösség kifelé képviselt működése és a valós helyzet közötti különbség.

Bolton valójában nemcsak a helyzet megélését kívánja lehetővé tenni a résztvevők számára, hanem az esemény létrehozóivá is akarja tenni őket: az improvizációban nemcsak játszói, hanem írói és rendezői is a szituációnak.

5. Áthelyezés más kontextusba

Egy szöveg vagy történet befogadását meghatározza, hogy milyen módon találkozunk vele. A kontextus, ami körülveszi az adott anyagot, egyben keretezi is azt az olvasó számára. Másképp áll hozzá az ember egy tankönyvben lévő szöveghez, mint egy internetes üzenőfalon olvasotthoz. Amikor diákokkal beszélgettem az itt leírt drámaórám után, az is egyértelműen kiderült, hogy számukra is meghatározó a szövegek kapcsán, hogy milyen kép él bennük a szerzőjéről. Épp ezekkel az elemekkel játszik a következő, részletesen leírt osztálytermi dráma. A drámaóra arra tesz kísérletet, hogy az egyik legismertebb magyar költő egyik kevésbé ismert versével több nézőpontból is találkozzanak a diákok.

Graffiti az iskolafalon – drámaóraterv[130]

Célcsoport: Az órát 7. osztályos tanulókkal játszottam, mert akkor tanulták Petőfit. Az óra megvalósítható 5. osztálytól felfelé, egyetemisták is örömmel vettek részt benne.

Cél: A szerző és szöveg viszonyának vizsgálata. Annak a körüljárása, hogy mennyire befolyásolja a viszonyunkat egy szöveghez a kontextus, amelyben találkozunk vele.

Központi kérdés: Mi a felelőssége a közösség különböző tagjainak egy bajban lévő társukért?

Szükséges eszközök: Csomagolópapír; filcek; tér, ahol körbe lehet ülni, és ahol tudnak csoportbontásban dolgozni a diákok.

Időtartam: 2 tanóra.

Beszélgetés: Mivel a dráma során gyakran lépnek a résztvevők szerepbe, ennek az előkészítését hivatott segíteni a beszélgetés. Drámában gyakorlatlan csoport esetén ennek a következő lehet a menete: A tanár azt kérdezi a csoporttól, hogy mi segítheti és mi nehezítheti, hogy egy történet szereplőinek a szerepébe lépjünk? Elmondja, hogy valakinek a szerepébe lépni nem azt fogja jelenteni ebben a játékban, hogy színészkedni kell, vagy bonyolult jellemet kellene kitalálni a szerephez. Inkább arra lesz szükség, hogy a szerep szemszögét vegyék fel, abból a nézőpontból reagáljanak a történésekre.

A gyűlés előkészítése: „A drámánk egy jónevű kisvárosi iskolában játszódik, Magyarországon. Először az iskola tanárainak szerepébe fogunk lépni. Annak érdekében, hogy képben legyünk, jó lenne pár dolgot megbeszélni arról a tanáriról, ahol kezdődik a történetünk." Efféle felvezetővel kezdheti a tanár az egyeztetést a térről. Az iskola mottója kint van a tanári falán. Mi legyen ez a mottó? A mottóról folytatott beszélgetés lehetőséget ad arra, hogy az iskolával kapcsolatban pár dologról meg lehessen egyezni, valamennyire közös képe legyen a játszóknak erről a közegről. Akár arról is lehet beszélni, hogy a tanárok menynyire veszik komolyan ezt a mottót: ez őket akarja emlékeztetni valamire, vagy azoknak a külsősöknek szól, akik belépnek ebbe a térbe. Mivel a dráma egy hétfő reggelen játszódik, érdemes arról beszélgetni, hogy mit csinálnak a tanárok tíz

[130] Az óraterv egy korábbi, angol nyelvű változata megjelent a Demo:Dram projekt honlapján: https://portal.opendiscoveryspace.eu/sites/default/files/demodrama-open_education_resources.pdf (Letöltés: 2020. szeptember 12.). Valamint egy videón is készült egy felnőttekkel megvalósult alkalomról: https://youtu.be/FlemSYHBdmY (Letöltés: 2020. szeptember 12.)

perccel az első óra kezdése előtt a tanáriban. Rövid egyeztetés után a tanár arra kéri a résztvevőket, hogy lépjenek az iskola pedagógusainak a szerepébe. Az improvizációt a tanár állóképből indítja, az iskola igazgatóját játssza majd.

Ha még az improvizáció előtt felmerül bármilyen kérdés az iskolával kapcsolatban, akkor abban hasznos közösen megegyezni. Fontos észben tartani, hogy ez egy fiktív iskola, aminek jó híre van a városban, szinte ennyi az összes kötöttség. Ez persze nem jelenti azt, hogy csupa elkötelezett, kedves tanár jár ide, a résztvevőknek hagyjuk meg a szabadságot, hogy maguk döntsék el, milyen tanárokat akarnak játszani.

Improvizált gyűlés tanári szerepbelépéssel: Egy hétfő reggel, az első óra előtt tíz perccel kezdődik a játék. A jelenet indulhat állóképből, amiben mindenki azt jeleníti meg szoborként, amit az általa játszott tanár éppen csinál. Az igazgató szerepében lévő tanár indítja a játékot: „Nagy baj van kollégák! Ma reggel szólt a gondnok, hogy a hétvégén valaki graffitit fújt az udvar egyik falára." Az igazgató elmondja, hogy nem lehet tudni, hogy ki volt, mert pont azon a falon van a szöveg, amit nem lát a biztonsági kamera. Ráadásul elég különös a szöveg, és ezért nagy kérdés, hogy mit csináljon vele az iskola. Az igazgató egy papírról felolvassa a szöveget, majd körbeadja a cetlit, amin a következő szöveg szerepel:

Keresztúton állok,
Merre tartsak?
Ez kelet felé visz,
Az nyugatnak.

Akármerre megyek,
Mindegy nekem,
Mindenütt szomorú
Az életem.

Mért nem tudom, hol vár
A halál rám?
Hogy egyenesen azt
Választhatnám!,[131]

[131] Petőfi Sándor: Keresztúton állok..., in Petőfi Sándor: *Petőfi Sándor összes költeményei*, Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó Vállalat, 1974, https://mek.oszk.hu/01000/01006/html/vs184401.htm#15 (Letöltés: 2020. szeptember 12.)

Az improvizációnak nem célja, hogy megoldást találjon a helyzetre, inkább a lehetőségek megbeszélése a fontos. Az igazgató igazán tanácstalan lehet azzal kapcsolatban, hogy egyáltalán mi ez. Egy segélykérés? Vandalizmus? Ki írhatta? Biztos, hogy valamelyik diákunk volt? Mit gondolnak majd róla a diákok? Mit szólnak majd a városban, ha ez kitudódik? Hívjuk a rendőrséget? Vagy egyszerűen festessük le gyorsan?

Fontos, hogy a tanár se előre, se a játék közben ne árulja el a résztvevőknek, hogy egy Petőfi-verssel foglalkoznak! Ha az improvizáció során a résztvevők felvetik, hogy ez egy vers, akkor az egyáltalán nem gond. Az igazgató nyugodtan lehet bizonytalan a kérdésben.

A tanároknak persze az óráikra kell menniük, így nem lehet végtelen az egyeztetés. Nem is cél az, hogy bármelyik megoldásban megállapodjon a csapat, hiszen ez az igazgató felelőssége, nem a tanároké. Az improvizáció zárásaként az igazgató arra kéri a tanárokat, hogy segítsenek kideríteni, ki írhatta a graffitit a falra, beszéljenek egy-egy olyan diákkal, aki tudhat valamit.

Általános tapasztalat, hogy tanárok és szülők szerepébe nagyon könnyen tudnak belépni a gyerekek, ezért sem igényel hosszas szerepépítést ez az improvizáció. Az igazgató szerepében nyugodtan alkalmazkodhat a játékvezető a csoport dinamikájához, és engedheti, hogy az elhangzó érvek, gondolatok befolyásolják a szerepet. Ha segíti a csoport aktivitását, akkor játszhat provokatívan határozott igazgatót, vagy ha visszahúzódó, csöndes csoportról van szó, akkor éppen roppant bizonytalan vezetőt.

Egészcsoportos állókép: „Míg a tanáriban zajlott a beszélgetés, addig az iskolába folyamatosan érkeztek a diákok. Futótűzként terjedt a hír a falon lévő írásról a diákok között. A becsöngetés előtt szinte az összes diák kint volt az udvaron. Készítsünk arról egy állóképet, hogy az iskola diákjai hogyan reagáltak erre a szövegre." Az állókép létrehozásához hasznos, ha a tanár kijelöli a teremben, hogy melyik falon van a felirat, amit itt újra felolvashat. A diákok egyesével állhatnak be a képbe, és testhelyzetüket megtartják, amíg mindenki be nem áll. Amikor elkészül a teljes állókép, akkor a tanár megkérdezheti, hogy mik lehetnek azok a mondatok, amik elhangoznak a diákok között. Akinek van erről ötlete, az ki is hangosíthatja, amit az általa megjelenített diák éppen mond. Ha elhangzott néhány mondat, akkor a tanár megkérdezheti, hogy mik lehetnek azok a mondatok, amiket magukban gondolnak a diákok, de nem mondanak ki. Érdemes ezeket is meghallgatni, és aztán feloldani az állóképet.

Ugyan egy elképzelt iskola diákjait játsszák a résztvevők, ez mégis igen közel áll a hétköznapi helyzetükhöz. Ezért is különösen fontos, hogy a játékvezető végig a szerepre hivatkozzon: „Mit gondol magában az a diák, akit te játszol?"

Azért foglalkoztunk a tanárok után a diákokkal, mert a következő improvizációban kettejük találkozásáról fognak játszani a dráma résztvevői.

Páros improvizációk: Visszautalva az igazgatóval folytatott megbeszélésre a tanár elmondhatja, hogy a nap folyamán több tanár beszélt egy-egy diákjával. Ezeket a beszélgetéseket fogják most improvizálni párokban. Arra kéri a résztvevőket, hogy válasszanak maguknak egy párt, és keressenek olyan helyet a teremben, ahol tudnak figyelni a párjukra. Fontos elmondani az improvizációról, hogy ezt nem fogják később megmutatni egymásnak, csak maguknak játsszák. A párok beszéljék meg, hogy az improvizációban melyikük játssza a tanárt és melyikük a diákot, és helyezkedjenek el a teremben. Az improvizáció megkezdése előtt hasznos adni 20 másodpercnyi időt a résztvevőknek, amikor a diákot játszó átgondolhatja magában, hogy mit tud és mit hajlandó elárulni a tanárnak a graffitiről, a tanárt játszó pedig azt, hogy milyen kérdéseket tesz fel, és hogyan próbál minél többet kiszedni a diákból. Az improvizációt a párosok egyszerre kezdjék el, amikor a tanár jelzést ad erre.

Nagyon változó, hogy mennyire tudnak belemenni ebbe a játékba a diákok. A páros improvizáció kihívást jelenthet egy részüknek. Ha a tanár látja, hogy valakik nagyon nehezen mennek bele a játékba, akkor nyugodtan odamehet, és próbálhat segíteni nekik. Amikor kezd kifulladni a játék, akkor a tanár jelezheti, hogy már csak fél perc van hátra.

Megbeszélés: Az improvizáció után hasznos tartani egy rövid egyeztetést. Mennyire sikerült komolyan játszani ezt a beszélgetést? Mi az, ami nehéz volt benne, és mi segített? A visszajelzés a tanár számára és a résztvevőknek is hasznos lehet. Az improvizáció játszása tanulható, és jó, ha ezt a folyamatot reflektáltan segítjük.

Csoportos improvizáció: A játékvezető a páros improvizációban a tanárokat játszókat arra kéri, hogy alakítsanak egy belső kört székekből, és a diákokat pedig arra, hogy legyenek nézői a következő jelenetnek. A tanár megint az igazgató szerepébe lép, és arról faggatja a tanárokat, hogy mit sikerült megtudni a diákoktól. De itt az igazgató már komoly nyomást gyakorol a tanárokra, hiszen a városban mindenki az iskoláról beszél. Hogy lehet, hogy még mindig nem derítették ki, hogy ki a tettes? Az igazgató felszólítja a tanárokat, hogy a diákokkal folytatott beszélgetésük során tapasztalt bármilyen gyanús dolgot azonnal jelentsenek. „A fenntartó jelezte, hogy jó lenne ezt az ügyet minél hamarabb lezárni! Értsétek már meg kollégák, hogy mi múlik most ezen. Muszáj mondanunk pár nevet. Ha akár csak a gyanú szikrája felmerült bennetek bárkivel kapcsolatban

kollégák, akkor mondjátok!" Az improvizációt csak pár percig játsszák. Amikor vége, akkor a kívülről figyelő résztvevőket meg lehet kérdezni, hogy ők milyennek látták a történteket.

Ennek az improvizációnak akkor lesz tétje, ha a tanár mer az igazgató szerepében nyomást gyakorolni a kollégáira. A tanárokat játszó fiataloknak meg dönteniük kell, hogy kiszolgáltatják-e a diákokat egy olyan helyzetben, amiben egyértelmű, hogy az igazgató nem a tanulók érdekeit veszi figyelembe, hanem a saját pozícióját próbálja menteni. A korábban diákokat játszóknak is akkor lesz érdekes nézni ezt az improvizációt, ha érzik, hogy a korábbi szerepeik helyzete múlhat azon, hogy hogyan reagálnak a tanárok.

Kiscsoportos jelenetkészítés: Miután 4-6 fős csoportokat alakítottak a résztvevők, a tanár arra kéri őket, hogy készítsenek egy-egy jelenetet. A jelenetek arról szóljanak, hogy mi válthatta ki valakiből azt, hogy felírja a szöveget az iskola falára. Ehhez természetesen meg kell állapodniuk abban, hogy szerintük ki írta fel, és csak aztán találhatják ki a kiváltó okot, az esemény előzményét. Elképzelhető, hogy az illetővel történt valami, vagy látott olyasmit, ami miatt ezt a szöveget felírta az iskola falára. A jelent hosszát érdemes 30 másodpercben korlátozni, hogy ne a teljes történetet próbálják megmutatni a diákok, hanem tényleg csak a kiváltó okot sűrítő jelenetet.

Különböző variációk fognak születni, és ez így helyes, hiszen más-más szereplők, különböző okok és célok kerülnek majd elő a graffiti kapcsán. Ezek lényegében különféle interpretációi egy szöveg használatának.

Beszámoló: A csoportok megosztják egymással a rövid jeleneteket. A tanár kérheti őket arra, hogy csupán annyit mondjanak el a helyzetről vagy annak szereplőiről, amennyi szükséges ahhoz, hogy a nézők követni tudják a jelenetet. Például, hogy az egyik diák otthonában történik, vagy egy héttel korábban az iskola udvarán. Ha szükséges, akkor a jelenetek után lehet rövid egyeztetés arról, hogy mi történt bennük.

Beszélgetés: A tantermi drámát beszélgetés zárja. Több variációt is szült a résztvevők képzelete arra, hogy ki és miért írta ezt a szöveget az iskola falára. Érdemes arról beszélgetni, hogy szerintük mi lenne a dolga ezzel a szöveggel akár a tanároknak, akár a diákoknak. Izgalmas kérdés az is, hogy számít-e a szöveg értéke szempontjából, hogy ki írta. A tanár megoszthatja a csoporttal, hogy ez egy korai Petőfi-vers. Kérdés, hogy ettől más lesz-e a vers értéke? Természetesen bármilyen olyan kérdésről lehet beszélgetni, ami a diákokban felmerül a vers vagy a helyzet kapcsán.

Azon túl, hogy meglepődtek a résztvevők, hogy Petőfi ennyire „depis" volt, több más haszna is volt az óra kipróbálásának. A kapott visszajelzések megerősítettek abban, hogy egy szöveg áthelyezése más kontextusba megnyitja a lehetőséget a szöveg szabadabb értelmezése felé. A résztvevőkben tudatosult, hogy nagyban befolyásolja őket, hogy milyen módon, milyen körülmények között találkoznak ugyanazzal a szöveggel.

6. Központi probléma kiemelése – analóg történet

A történetben való elmélyedésre gyakran alkalmazott stratégia a drámában, hogy annak központi problémáját áthelyezik egy másik korba, narratívába vagy viszonyrendszerbe. Ilyen esetben analóg történetben vizsgálják azt a problémát, amire az eredeti mű épül. Ez azt is lehetővé teszi, hogy a résztvevőket ne befolyásolják a gondolkodásban az eredeti történethez kapcsolódó prekoncepcióik. Az persze már a tanár értelmezésén múlik, hogy mit tekint központi kérdéskörnek az eredeti műben, és így az is, hogy lényegi-e a kapcsolódás az eredeti és az analóg történet között.

Az itt bemutatott drámaóra nem kapcsolódik szorosan valamely tananyaghoz. Az órán résztvevő diákok viszont több olyan műre is reflektáltak a visszajelzéseikben, amelyek alappillérei a kulturális képzeletnek. Míg a fiatalok Tarzant és a Mauglit említették, addig engem inkább Kaspar Hauser története, és annak feldolgozásai foglalkoztattak, amikor kitaláltam ezt a drámát. Persze az emberi és az állati lét határait feszegető történetek visszanyúlnak egészen a mítoszok világába, így ez a dráma tekinthető a Minótaurosz történet analógiájának is. A drámaórámnak több változata létezik,[132] itt egy egyszerűsített, rövidebb változatot teszek közzé.

Vad – drámaóraterv

Célcsoport: Az óra megvalósítható akár 5. osztálytól felfelé. A hosszabb változatot több középiskolás csoporttal kipróbáltam. Természetesen az óravezetés nyelvét az adott korosztályhoz és csoporthoz kell igazítani.

Cél: A mítosz és mesék világában is megtalálható problémakör mai kontextusban történő vizsgálata. Ismerkedés a dramaturgiai elemekkel.

[132] Bethlenfalvy Ádám: Living through Creativity, in Ása Helga Ragnarsdóttir – Hákon Saberg Björnsson (eds.): *Drama in Education. Exploring Key Research Concepts and Effective Strategies*, London, Routledge, 2020, 149–162.

Központi kérdés: Hol a határ az állat és az ember között? Tanulható-e az emberség?

Szükséges eszközök: Csomagolópapír; A4-es lapok; Post-it lapok; filcek; tér, ahol körbe lehet ülni, és ahol tudnak csoportbontásban dolgozni a diákok.

Időtartam: 2-3 tanóra.

Felvezető beszélgetés: A beszélgetés célja, hogy a résztvevők gondolkodását fókuszálja. Általános kérdéssel indítunk: „Annyi minden történik folyamatosan körülöttünk. Mitől függ, hogy ezek közül az események közül melyiket kezdjük figyelni? Hogy melyik történés marad meg az emlékezetünkben és foglalkoztat minket akár több nappal később is?" A beszélgetés a dráma felé terelhető: „A drámák is olyan eseményeket mutatnak be, amik jó esetben megragadnak a nézők képzeletében, és később is foglalkoztatják őket. A mai drámánkban megpróbálhatunk mi is ilyen pillanatokat létrehozni."

Ez a felvezetés arra invitálja a résztvevőket, hogy a képzeletet megmozgató pillanatokat teremtsenek közösen, és ezért más, mint a szokásos iskolai órák. A felvezetés így próbálja átkeretezni az iskolai helyzetet. A kipróbálás során a diákok említettek olyan helyzeteket, amikor megijedtek; vagy amikor láttak valami olyan eseményt, amiről nem tudták eldönteni, hogy mi történik valójában; vagy valamilyen erős hatás érte őket, például egy összetörő üveg. Ezeket mind hasznos másképp is megfogalmaznia a tanárnak: erős érzelmi impulzus, rejtély, erős hanghatás. Az ebben a fázisban gyűjtött gondolatok pedig valóban hasznosak lehetnek a későbbiekben, mert kísérletezhetnek azzal, hogy miként lehet hasonló hatást teremteni a saját jelenetükben.

Szerep felkínálása: A résztvevőknek olyan szervezet munkatársainak szerepét kínálja a tanár, akik problémás helyzetben lévő fiataloknak segítenek. A történetbeli szervezet célja, hogy peremhelyzetben lévő embereknek segítsenek bekapcsolódni különböző közösségekbe. „Ők lesznek azok, akik a drámánkban különös kihívással kell, hogy szembenézzenek" – magyarázhatja a játékvezető. A beszélgetésben összegyűjtjük, hogy milyen tulajdonságokkal rendelkeznek vajon azok az emberek, akik igazán jók abban, hogy segítsenek másoknak. A gyűjtést azzal zárjuk, hogy ezek a tulajdonságok teszik igazán sikeressé a szakmájukban azokat az embereket, akiket játszani fogunk.

Civil szervezet nevének és mottójának kitalálása: Miután gyűjtöttünk tulajdonságokat, rátérhetünk a szervezettel kapcsolatos konkrétumokra. „Találjunk ki egy olyan nevet ennek a szervezetnek, ami mások számára is kifejezi azt, amit csinálunk." A név mellé lehet tenni egy mottót is, ami több lehetőséget kínál

a szervezet attitűdjének kifejezésére. Ezeket akár egy lapra felírva a falra is ki lehet tenni. Érdemes fokozatosan áttérni nyelvileg a többes szám harmadik személyről az első személyre: ne általában beszéljünk *a* szervezetről, hanem a *mi* szervezetünkről egyeztessünk.

Levéltöredékek – írás kiscsoportban: A dráma a nyári szünet után játszódik, és a szünetről visszatérő munkatársakat különböző köszönőlevelek várják az irodában. Ezek olyanoktól érkeztek, akiknek a szervezetünk sikerrel segített az elmúlt évben. A tanár 3-4 fős csoportokra osztja a diákokat, és arra kéri őket, hogy írjanak meg maximum 2-3 mondatot abból a levélből, amit a munkatársak kaptak. Ehhez persze át kell gondolniuk, hogy kitől kapták, és hogyan segítettek nekik a szervezet munkatársai, de a levélből csak a legfontosabb néhány mondatot írják meg.

Ez a tevékenység nem szerepben történik, de közben egyértelmű, hogy lényegében maguknak írják a levelet a résztvevők. Nem is kell a feladat végén megosztani egymással a leveleket, mert a következő improvizációban ez szerepből fog megtörténni.

A három tevékenység fokozatosan mozdul az általános tulajdonságoktól a szervezet által képviselt értékrenden át a szerepek és a szervezet történetének írása felé. Annak érdekében, hogy a következő ponton szerepbe léphessenek a diákok, kellenek olyan referenciapontok, amikhez képest játszhatják a szerepüket. Ezeket teremti meg az előző három lépés.

Gyűlés – új megbízás: A szervezet nyári szünet utáni első értekezletét improvizálja majd a csoport. Ehhez, ha szükséges, át lehet rendezni a teret, kitenni a mottót. A tanár a szervezet vezetőjének szerepében indítja a játékot, üdvözli a munkatársakat. Elmondja, hogy egy hihetetlenül izgalmas kihívás áll előttük, de mielőtt erről beszámolna, jó volna beszélgetni arról, hogy vannak-e hírek, visszajelzések a korábbi eseteikkel kapcsolatban. Akár konkrétan is lehet utalni a beérkező levelekre, rákérdezni különböző diákoknál, hogy nekik érkezett-e valami.

Ez a rész igazából a szerepre való ráhangolódást szolgálja, illetve azt, hogy a résztvevők rátaláljanak a nyelvre, amit munkatársakként beszélnek. Fontos, hogy szakértői önbizalmuk épülhessen a gyűlés során, ezt a tanár vezetőként adott visszajelzéseivel is segítheti.

Ha már hozzászólt mindenki, akkor a vezető előállhat az izgalmas új megbízással. „Szokatlan módon a minisztériumtól kerestek ma reggel. Igazán különleges üggyel szeretnének megbízni minket, és most kivételesen komoly pénzeket is tennének a megbízás mellé. Még szerencsére nem kapta fel a média, de tegnap

valahol a határ közelében találtak egy gyereket, aki úgy tűnik, hogy az elmúlt pár évet – vagy hát nem igazán lehet tudni, hogy mennyi időt – egy kutyafalkával töltötte. Fura, de a kutyák nevelték föl ezt a gyereket. A tegnapi megtalálása óta nem is szólalt meg, egyelőre nem lehet tudni, hogy tud-e beszélni. Most egy közeli nevelőintézetbe helyezték, de egyértelmű, hogy ott nem fognak tudni vele mit kezdeni. Felkértek minket, hogy segítsük a gyerek visszaszoktatását az emberi közösségbe. Tudom, hogy ez elég meredek vállalás, de azt gondolom, hogy még mindig velünk van a legtöbb esélye ennek a gyereknek. Mit gondoltok erről?"

Az itt induló beszélgetésben nem kell a vezető szerepében lévő tanárnak tudnia a választ az összes felmerülő kérdésre. Sőt, el is kezdheti gyűjteni, hogy mi mindent kellene még megtudni az esetről. Mielőtt a beszélgetés kezdene ellaposodni, javasolhatja a vezető, hogy küldjenek egy szűkebb stábot, akik személyesen vizsgálják meg a gyereket.

A gyűlésből kilépve akár egyeztetni is lehet pár fontosabb pontot a talált gyerekkel kapcsolatban. Mivel közösen alkotják a drámát, együtt dönthetnek arról, hogy mi segítené, hogy izgalmas legyen a történet folytatása. Így például megállapodhatnak abban, hogy mennyi ideje volt a gyerek a kutyákkal, és hogy tudott-e beszélni, mielőtt a kutyák közé került.

Tárgyak – csoportos munka: A tanár elmondja, hogy a stábtagok vittek magukkal olyan tárgyakat, amik elképzelhető, hogy hasznosak lehetnek abban, hogy kapcsolatot teremtsenek a gyerekkel. Ismét kisebb csoportokra bontja a társaságot, és azt kéri tőlük, hogy rajzolják le – lehetőleg valós nagyságában – azt az 1-2 tárgyat, ami szerintük a leghasznosabb lehet. Érdemes ezeket a rajzokat megosztani a teljes csoporttal. Ez történhet úgy, hogy a terem egyik végébe egyesével felmutatva teszik le a tárgyakat. Nem szükséges hosszabb magyarázatot fűzni hozzájuk, csak az egyértelműség érdekében elmondani, hogy mi az, és esetleg mi az, ami nem látszódik a rajzon, de fontos tudni a tárgyról.

Improvizáció – találkozás a gyerekkel: A résztvevők a szakértők szerepében egy improvizált helyzetben fognak találkozni a kutyák közül kiemelt gyerekkel, akit a tanár fog játszani. Amíg egy vagy két szakértő bemegy a gyerek szobájába, addig a többi szakértő képernyőn át nézi kintről, hogy mi történik odabent. A valóságban persze egyszerűen körbeállják a diákok a teret, de a fikcióban úgy kezelik, mintha így látnák az eseményeket. Mindezt meg lehet beszélni a csoporttal.

Ahhoz, hogy a helyzetet játszani lehessen, ki kell jelölni a teret, amiben a talált gyerek van. A szobának lehet egy ajtaja meg egy ablaka, és odabent esetleg egy szék, egy pokróc meg egy tál. Hasznos, ha például az ablak pontosan ki van jelölve a térben, mert annak lehet jelentősége a játékban. Mivel a tanár szerepben

lesz a szobában, fontos, hogy előre tisztázza, hogy mi lesz az improvizáció menete. Természetesen ettől függetlenül bármikor megállíthatja a játékot, ha valami miatt elakadna a folyamat.

Az improvizációban egy vagy két szakértő lép be az ajtón, és hozhatnak magukkal a rajzolt tárgyak közül egyet vagy kettőt. Hozhatják másét is, nemcsak a maguk által rajzoltat, ha az hasznosnak tűnik. A tanár kérheti is, hogy mondják el a játék kezdete előtt, hogy miket hoznak majd, hogy egyértelmű legyen mindenki számára. A tanár eldöntheti, hogy mennyire játssza elvadultnak a gyereket. A drámának persze akkor lesz súlya, ha a gyereknek tényleg vannak kutyás vonásai, valóban ember és állat határon mozog. Például lehet, hogy nem tud felállni, és lehet, hogy elfelejtett beszélni, így csak morgó hangokat ad ki, vagy, ahogy a kutyák félelmükben, ő sem teremt szemkontaktust a terébe belépő idegenekkel. Természetesen figyelni kell arra, hogy ne váljon nevetségessé, karikaturisztikussá a játszott kutya-gyerek. Sokszor az a leghasznosabb, ha a tanár kísérletként fogja fel a helyzetet, és keres egy-egy olyan egyértelmű gesztust, amivel tudja az improvizáció megfelelő pillanataiban a kutyaságot jelezni.

Mivel improvizációról van szó, egyik fél sem tudja, hogy mi fog történni. Épp ez adja a játék izgalmát. Fontos, hogy a tanár reagáljon arra, amit a résztvevők kipróbálnak, de az is hasznos, ha tud váratlan reakciókkal új helyzetet teremteni. Ha például úgy kommunikálnak vele, mint egy átlagos gyerekkel, akkor tehet valamit, ami a kutyákhoz kapcsolható. Ha pedig úgy bánnak vele, mint egy kutyával, akkor valamilyen emberi gesztussal reagálhat. Ugyanígy, a játékba hozott tárgyakkal is csinálhat váratlan dolgokat. Például félhet olyan tárgytól, amit kedvességből kínálnak neki.

Az improvizációkat nem kell feltétlenül végigjátszani, meg lehet szakítani őket, és beszélni lehet róluk. A történéseket kívülről szemlélő szakértők segíthetik a játszókat azzal, hogy elmondják, kívülről mit látnak, és hogy szerintük mi segítheti a helyzetet. Érdemes 2-3 variációt kipróbálni.

Beszélgetés – reflektálás, és a következő jelenetkészítés felvezetése: Az improvizációk után érdemes szerepen kívül is reflektálni a helyzetekre: Mitől vált egy-egy helyzet izgalmassá? Mi volt meglepő bennük? Ezek a reflexiók a következő jelenetalkotásban is hasznosak lehetnek.

A tanár azt kéri a résztvevőktől, hogy alkossanak jeleneteket arról, hogy miként alakul a szakértők és a gyerek története a következő hónapok, évek során. Ne arról készítsenek jelenetet, hogy mi sikerült jól a szakértőknek, hanem éppen az lehetne izgalmas, amikor valami probléma történt. „Ugyanis annak ellenére, hogy a szervezet munkatársai fantasztikus eredményeket értek el, időről-időre történtek olyan események, amik még őket is elbizonytalanították abban, hogy

jó-e a gyereknek az, ami történik vele." Azt kéri a csoporttól, hogy most egy kicsit drámaíróként is gondolkozzanak a jeleneteken, és érdemes visszamenni az óra legelején elhangzott dolgokhoz, hogy azokat be lehet-e építeni a jelenetekbe.

A csoport életkorától és érdeklődésétől függően a tanár is kínálhat további dramaturgiai eszközöket, amik segíthetnek a jelenetek alkotásában. Én két ilyen stratégiát[133] szoktam ajánlani, ezek a következők:

A nézők képzeletét megmozgató eseményeket teremthetnek például olyan váratlan pillanatokkal, amikor emberek nem a társadalmilag elvárt szerepük szerint viselkednek helyzetekben. Ilyen például, amikor egy szülő gyerekesen kezd el viselkedni olyan helyzetben, amikor a tekintélyére lenne szüksége. Vagy amikor egy katona elérzékenyül, és hasonlók. Meg lehet fontolni, hogy milyen szituáció lehet a jelenetben, amiben váratlanul másképp viselkedik valaki, mint amit mások (akár a nézők) tőle elvárnának.

Vagy azzal is kísérletezhetnek a résztvevők, hogy miként lehet – hangokkal, beszéddel – olyan meglepő pillanatot teremteni, aminek nem egyértelmű a magyarázata, így a nézők megfejtését igényli. Ha például egy jelentben csak az egyik szereplő beszédét hallom, akkor nézőként kénytelen vagyok azt a képzeletemmel kiegészíteni. De van, amikor csak pár szó vagy egy fura hang hallható egy kiemelt pillanatban, ami értelmezésbeli űrt teremt a nézőkben.

Kiscsoportos jelenetkészítés: 4-5 csoportban dolgozhatnak a diákok a jeleneteken. Hasznos megállapodni és időrendbe tenni, hogy mennyivel az első találkozás után játszódó jeleneten dolgoznak a csoportok, és hogy akkor mit tud, és mit nem tud a gyerek. Ezekkel az információkkal hasznos, ha mindenki tisztában van, hogy ne legyenek ütközések a jelenetek között. Érdemes időt hagyni arra, hogy a jelenteken – azokat akár többször lepróbálva – dolgozhassanak a csoportok.

Beszámoló: Amikor elkészültek a jelenetekkel, akkor azokat osszák meg egymással. Érdemes arra reflektálni, hogy a jelenetek milyen kérdéseket vetettek fel a történet kapcsán, milyen kérdéseken gondolkodtatták el a nézőket, azaz a többi diákot. A tanár is bátran reflektálhat arra, ha akár tartalmi, akár formai kérdéseket vet fel számára valamelyik jelenet.

Tapasztalataim szerint a formával történő kísérletezés izgalmas tartalmi vizsgálódást tesz lehetővé. Érdemes élni ezzel a lehetőséggel. Ha a diákok önbizalmat nyernek a formával való kísérletezésben, segíti, hogy a tartalomban is elmélyedjenek.

[133] Ezek a dramaturgiai stratégiák Edward Bond drámáinak tanulmányozásából származnak. Ezekről bővebben olvashatnak itt: Bethlenfalvy: *Living Through Extremes*, 116–120.

7. Átkeretezés – átültetés más műfajba

Lehetetlen bármit is újraalkotni egy másik kifejezési forma eszköztárával anélkül, hogy azt értelmeztük volna. Például, ha egy történetet egyetlen képben kell elmesélni, akkor el kell dönteni, hogy mi fontos abban a narratívában, és mi nem. Ahhoz, hogy valamilyen módon ábrázoljunk egy szereplőt, véleményt kell alkotnunk róla. Hiszen a képnek sűrítve kell kifejeznie mindazt, amit a történetben sok másféle eszköz kifejezhet. Amikor egy történethez, szöveghez, műalkotáshoz kapcsolódva annak újraalkotását kérjük egy csoporttól, akkor átkeretezzük azt. Ez azt jelenti, hogy más feladatuk lesz a történettel, és ezért más nézőpontból vizsgálják azt.

Ha a *Bánk bán*t nem kötelező olvasmányként kell elemeznie egy csoportnak, hanem színházi előadást kell csinálnia belőle, akkor más keretből vizsgálja a drámát, mert más a feladata vele. Persze ahhoz, hogy egy ilyen keret jól működjön, átgondolt pedagógiai tervezésre van szükség, aminek az első kérdése az, hogy mi motiválja az adott feladat felvállalására a csoportot. A dráma lényegében mást sem tesz: a csoportnak narratív struktúrából szituáció alapú struktúrába kell átformálnia a vizsgált anyagot, történetet.

Az, hogy a dráma fiktív feladatok kialakítását is lehetővé teszi, nagyfokú rugalmasságot enged a tanárnak abban, hogy milyen struktúrákat kínál csoportjainak szövegek feldolgozására. Két konkrét példát adok arra, hogy egy szövegrészlet, illetve egy komplex történelmi eseménysor drámás átkeretezése milyen feldolgozási lehetőségeket tartalmazhat.

Épülethomlokzatra készülő dombormű keretét kínáltam egy csoportnak az 1930-as évek nagy amerikai gazdasági válságának feldolgozásához. Persze nem innen indult a folyamat, hanem egy egydolláros papírpénztől, és attól a kérdéstől, hogy mitől függ ennek a papírnak az értéke. Ez a beszélgetés vezetett át abba a korba, amiben egyik napról a másikra változhatott meg, hogy kinek mennyit ér egy dollár. Arra kerestük közösen a választ, hogy mitől függ a pénz és az ember értéke. Mivel egy nemzetközi csoporttal dolgoztam, ezért angol nyelvű újságcikkeket, dokumentumokat, fényképeket gyűjtöttem össze a nagy gazdasági válságról.[134] Ezek alapján alkották meg a dombormű egy-egy részletét a csoportok. Ez az egydolláros lett a dombormű középpontja, egy kirakat előtt álló nő szorongatta a kezében. E köré a nő köré hozták létre a kép részleteit a csoportok. Végül nagy domborművé kötöttük össze a különböző elolvasott cikkek és egyéb dokumentumok alapján létrehozott frízt.

[134] Itt találhatók ezek: https://drive.google.com/drive/folders/19KlMzjfBOzSqaGvhQVPt3Vez4snWL4wU?usp=sharing (Letöltés: 2020. augusztus 25.)

A másik példámhoz Ovidius gigantikus művéből, az *Átváltozások*ból választottam egy rövid szövegrészletet Narcissus történetéből.[135] A csoportnak azt a fiktív keretet kínáltam, hogy egy fantasztikus kiállítás nyílt a Narcissus történetet legizgalmasabban feldolgozó festményekből. Azt kértem tőlük, hogy csoportokban, a szövegrészlet alapján csináljanak egy-egy festményt, amit saját testükkel jelenítenek meg, de a csoportból legyen mindig valaki, aki tárlatvezetőként beszél majd az adott festményről. Amikor elkészültek a csoportok, akkor arra kértem őket, hogy nézzük végig a festményeket egyesével, és a csoport egyik tagja tartson tárlatvezetést a saját festményükről a többiek számára. Még azt is kipróbáltuk, hogy vajon amikor a tárlatvezetés befejeződött, akkor a kiállítás mezei látogatóitól milyen mondatok hangozhatnak el a képek előtt. Ez utóbbi pörgős, szellemes játékká alakult több esetben, ami nagyszerűen ellenpontozta a tárlatvezetés fennkölt stílusát. További lépésként arra kértem a csoportot, hogy a festményt alakítsák át napjainkban készült realista fotóvá. Ha lehet, tartsanak meg egy-egy elemet a festményből, és a fotó egyértelműen kapcsolódjon a Narcissus történethez tartalmában. Ez az újabb átváltozás lehetővé tette a klasszikus történet összekapcsolását napjainkkal. Egy utolsó motívumként még kipróbálták a csoportok, hogy megmozdítják a fotókat, és azokat mozgóképpé változtatják. Így a másfél óra alatt három formába változtattuk át Ovidius *Metamorphoses*ának részletét.

[135] Itt a fiú, a vadűzéstől s lankadtan a hévtől
végre ledőlt, a hely és a patak bűvölte magához.
Szomját oltani vágy, s más szomj nő benne eközben,
míg iszik ott, a saját képét meglátja, szerelme
fellobban, s ami csak rezgő víz, testnek alítja.
Megbámulja magát, nem mozdul, az arca se rezdül,
szinte szobor: míves faragásu Paros-beli márvány.
Publius Ovidius Naso: *Átváltozások = Metamorphoses*, ford. Devecseri Gábor, Budapest, Európa, 1982, https://mek.oszk.hu/03600/03690/03690.htm#23 (Letöltés: 2020. szeptember 13.)

A DRÁMA GYAKORLATI ALKALMAZÁSÁNAK ALAPELVEI

A dráma tantermi alkalmazása másféle jelenlétet, attitűdöt igényel a tanártól, mint más tanórák. Ugyanígy a diákoktól is másfajta aktivitást igényel, és más lehetőségeket kínál nekik. Néhány olyan tanításmódszertani alapelvet írok le ebben a fejezetben, amik segítik a dráma alkalmazását.

A drámatanári attitűd

Fontos tisztázni, hogy a dráma miként tekint a diákokra. Mi az alapvető pedagógiai attitűd, ami áthatja a drámatanári gondolkodást? Ennek a hozzáállásnak kell tükröződnie az órák tervezésében és a tanár megszólalásaiban egyaránt. Heathcote hasznos kapaszkodót kínál, amikor különböző tanári paradigmákat jellemez metaforikus képekben.[136] Azt mondja, hogy tekintheti a tanár a diákot üres kancsónak, amit tudással kell megtöltenie. Kezelheti növényként, amit nyesegetni kell, hogy virágozzon, vagy éppenséggel ellenfélnek, akit le kell győznie. Azt mondja, hogy ő maga azonban az *olvasztóüst-paradigmában*[137] dolgozik. Ez azt jelenti, hogy „Te és Én, közösen kavarjuk az üstöt, hogy megtaláljuk, hogy mi az, ami hasznos, hogy mi az, amit már tudunk, és mi az, amit együtt tanulhatunk".[138] Heathcote megfogalmazása jó kiinduló pont a drámatanári alapattitűd kibontásához. Eszerint a megközelítés szerint nem a tanár a tudás egyedüli birtokosa, hiszen az üstben lévő anyaghoz mindenki hozzáteszi a magáét. A gyerekek nem félkész felnőttek, hanem önálló tapasztalatokkal, élményekkel, tudással

[136] Jo Raphael: Teaching and Learning in the Crucible. Actors with Disabilities as experts preparing preservice teachers to be inclusive educators, *Drama Research. International journal of drama in education*, V., 2014/1, 3.

[137] Crucible paradigm, Uo., 4.

[138] „You and I, we'll stir it up and find out what's useful, what you already know and what we can learn together." Uo.

rendelkező emberek, és a tanár feladat az, hogy lehetővé tegye, hogy használják vagy éppenséggel vizsgálják saját élményeiket, tapasztalataikat. Egyfajta partnerséget fogalmaz meg Heathcote, ami azon alapul, hogy a felek kölcsönösen komolyan veszik egymást. Életkortól függetlenül figyelembe kell venni a meglévő tapasztalatot, tudást, a kérdéseket, a véleményeket, és azt, amit a gyerekek vagy fiatalok megértenek egy-egy folyamat során. Hiszen akkor tudja valaki saját magát komolyan venni, ha mások is komolyan veszik őt.

Jó önértékelő kérdés lehet a tanár számára a tantermi dráma végén, hogy teremtett-e lehetőséget a diákok számára, hogy a vizsgálódás részéve tegyék a saját tudásukat, tapasztalataikat? Akár azt is megkérdezheti magától a tanár, hogy ő maga értett-e meg valami újat az óra folyamán? Hiszen az olvasztóüst paradigma szerint közös kavargatásról és közös megértésről van szó.

Fokozatosság

Többféle területen érdemes a fokozatosság elvét követni az osztálytermi dráma megvalósításánál. Egyrészt olyan léptékben kell a kihívásokat vállalnia a tanárnak, amik nem teszik őt nagyon bizonytalanná, ugyanakkor érdemes kilépni a komfortzónából, fontos új dolgokkal próbálkozni, különben unalmassá válna a tanítás. Ha a tanár épp ismerkedni kezd a drámával, akkor már az is izgalmas lehet, ha kipróbál két-három tevékenységet összefűzve. Ez lehetővé teszi, hogy a diákok is, meg a tanár is reflektáljon a történésekre, és aztán legközelebb újabb, nagyobb lépést tegyenek. Ha tapasztalt drámatanárról van szó, akkor érdemes olyan struktúrát vagy munkaformát keresni, ami új és termékeny kihívást jelenthet.

A diákok nézőpontjából is szempont a fokozatosság. Ha egy csoport számára új forma a dráma, akkor hasznos teret engedni annak, hogy kialakítsák a viszonyukat hozzá, kitapasztaljanak különböző munkaformákat, megtalálják azt, hogy ők miként befolyásolhatják a kereteket. A drámára történő szocializáció során segít a tanár és a diákok közötti nyílt kommunikáció. Már annak a megkérdezése is tanulságos lehet, hogy mit találtak nehéznek, és mi volt számukra jó a drámában.

A fokozatosság az órai tevékenységek sorrendjének, felépítésének tervezési szempontjaként is alapvető. Kezdő drámás csoport esetében például mindenképp érdemes a megszokott órai tevékenységekkel indítani, és fokozatosan elmozdulni a cselekvőbb, alkotóbb feladatok felé. Ugyanígy lehet fokozatosság abban is, hogy milyen jellegű aktivitást vár egy csoport tagjaitól a dráma. Először lehet, hogy csak egyetlen szót kell mondaniuk, vagy egy mozdulatot kell tenniük, és innen lehet haladni lépésenként a komplexebb, nagyobb aktivitást igénylő tevékenységek felé.

Mi a diákok dolga a drámában?

Segíti a tantermi munkát, ha a mind a tanár, mind a diákok számára világos, hogy kinek mi a dolga. A kölcsönös bizalom építését szolgálja az, amit Neelands szerződéskötésnek[139] nevez. Amikor a tanár eltér a megszokott iskolai menetrendtől, elvárásoktól, tevékenységektől, akkor az óra elején tisztázni kell, hogy mit kínál, és mit vár el a diákoktól. A keretek tisztázása a diákoknak kapaszkodót kínál, kialakul egy képük arról, hogy mit várhatnak az órától. A szerződéskötés lehetővé teszi azt is, hogy a közös gondolkodás szabályai tiszták legyenek mindenki számára, és így a szabályokra való hivatkozás nem válik személyeskedéssé: „Az óra elején azt beszéltük meg, hogy végighallgatjuk egymást. Tartsuk ehhez magunkat!" Persze akkor szerződünk, ha nem egyoldalú diktátumról van szó, hanem az egyeztetés, a kölcsönösség szerepet kap ebben a folyamatban is: „Szeretném azt kérni, hogy... Cserébe viszont ígérem, hogy..."

Izgalmas kettősség egy drámaóra tervezésénél, hogy mit kell megkötnie a tanárnak, és mit hagy szabadon a résztvevőknek. Egyrészt érdemben kell teret biztosítani a diákoknak, hogy a történet fikciójába beépíthessék saját gondolataikat, tapasztalataikat, véleményüket, és ne végrehajtó szerepük legyen, hanem a dráma alkotóivá váljanak. Ehhez a tanárnak elegendő struktúrát kínálnia: olyan állványzatot kell létrehoznia, ami mentén építkezhetnek a résztvevők, épülhet a folyamat. Ugyanolyan ijesztő tud lenni egy-egy csoport számára, ha hirtelen túl nagy szabadság és felelősség szakad a nyakukba, mint amilyen lelombozó, ha nincs érdemi terük a gondolkodásra, cselekvésre. Jó irányelvnek tekinthető, hogy fokozatosan egyre nagyobb teret és felületet kapjanak a résztvevők a döntésekben, a tartalmak meghatározásában. Fokozatosan válik a tanár történetéből a csoport közös történetévé a dráma. Nyilván ehhez fontos kiindulási pont, hogy olyan témát, problémát vagy nézőpontot kínáljunk a diákoknak, ami igazán érdekli őket.

Mit vizsgálunk?

A tanárnak önbizalmat, az óratervnek meg tiszta referenciapontokat ad, ha tisztán meg tudjuk fogalmazni, hogy mi az, amit vizsgálni akarunk egy történeten keresztül. Tervezésnél vagy tevékenységek adaptálásánál tisztábban tudunk strukturálni, az óra közben pedig rugalmasabban tudunk reagálni, ha van egy egyértelmű központi kérdésünk a vizsgált történet kapcsán.

[139] Neelands: *Dráma a tanulás szolgálatában*, 37.

Ennek megfogalmazásához is használható Heathcote szeletelős módszere[140] [segmenting]. Egy kört szeletekre bontunk, mintha felvágott pizza lenne. A témánk kapcsán egy-egy szeletbe egy-egy kérdést írunk. Ha például a szülő-gyerek viszonnyal foglalkozunk, akkor ennek a témának lehetnek a szeletei a következő kérdések: Mik okozhatnak problémát a szülő-gyerek viszonyban? Mivel építheti a szülő a gyereke iránta érzett bizalmát? Milyen következményei lehetnek annak, ha rossz a szülő és gyereke között a kapcsolat? És így tovább. Egyrészt ez abban is segíthet, hogy mi mindenről lehet gondolkodni egy téma kapcsán, de ezek közül választhatunk is egy olyan központi kérdést, ami köré a többi tevékenységet szerkesztheti a tanár. Különböző drámatanárok más-más léptékű kérdést, témát szeretnek vizsgálni a drámában, de mindenki egyetért abban, hogy a központi kérdés vagy téma fontos referenciapontot kínál a tevékenységek szerkesztésében.

Belső koherencia

A tevékenységek strukturálásához kínál hasznos fogódzót a belső koherencia fogalma.[141] Általában a tanár a saját szempontjai szerint tervezi a tevékenységeket. A belső koherencia a diákok nézőpontját állítja a tervezés középpontjába. Azt a kérdést teszi fel, hogy a résztvevő szempontjából épül-e egyik tevékenység a másikra? Érez-e logikai összefüggést a diák a különböző általa végzett tevékenységek között? Nézzük meg példaként *A salemi boszorkányok* alapján készült óra elejét.

Egy rövid bevezető meghallgatása után a résztvevők a babonákkal kezdenek el foglalkozni, a távoli, idegen világnak egy olyan elemével, ami jelen van a mai világban is. Ők maguk gyűjtik össze, hogy hányféle formában. Ezután azon töprengenek, hogy ezek közül melyik érinti őket személyesen. Amikor erről a csoport előtt beszámolnak, akkor ízelítőt kapnak abból, hogy a tanár szerint miről szól a történet, amivel foglalkoznak. A babonákhoz közelálló formával, egy átokkal vezeti át őket a tanár arra konkrét helyre, ahol a történet játszódik, és hirtelen ők is bekapcsolódnak ebbe a világba azzal, hogy továbbadják a megátkozott, de csak jelzett bábut. Ezek az elemek a diákok nézőpontjából is logikusan építkeznek egymásra. A diákok által összeszedett információkra, az általuk alkotott dolgokra kell épülnie a következő tevékenységnek, hogy lássák az értelmét és a logikáját az általuk végzett tevékenységeknek.

140 Wagner: *Dorothy Heathcote*, 53.

141 Internal coherence, Davis: *Imagining the Real*, 81.

FACILITÁLÁS – HOGYAN VEZESSÜNK DRÁMAÓRÁT?

A *facilitátor* fogalmának jelentése lehetővé tevő, könnyűvé tevő. A dráma szempontjából a történetben, a fikcióépítésben, a megértésben való elmélyedést segítésének a hogyanjáról szól a facilitálás. Ennek a hozzáállásnak néhány kulcsfogalmát írom le és magyarázom a következőkben.

Biztonság: Fontos a diákok részéről, hogy biztonságban érezzék magukat. Ezt elsősorban akkor érzik, ha látják, hogy valaki kézben tartja a folyamatot. Ez persze nem azt jelenti, hogy a tanár tudja a választ mindenre – ő is lehet bizonytalan, de tisztában van azzal, hogy mi a célja annak, amit együtt csinálunk, és képes változtatni, kézbe venni folyamatokat, ha azok szétcsúsznak. Emellett figyel a csoport összes tagjára, a túl sokat beszélőket finoman visszafogja, a csendesebbeket meg véleménynyilvánításra biztatja.[142]

Csoportdinamika: Fontos észben tartani, hogy mivel a szokásostól eltérő készségeket és tudást mozgat, a dráma gyakran felborítja a szokásos osztálydinamikát. Sokszor olyanok válnak aktívvá, akik amúgy csöndesebbek, vagy azok húzódnak háttérbe, akik amúgy folyton jelentkezni szoktak. Ez jó lehetőség a közösség számára, és érdemes a tanárnak is figyelnie arra, hogy nyitottságával és bátorításával segítse ezt a folyamatot.

Minta: A tanár a viselkedésével és a kommunikációjával mintát nyújt. Azzal, ahogy csinál dolgokat, azt is jelzi a csoport felé, hogy milyen fajta részvételt vár tőlük. Ennek fontos része a nyílt, őszinte kommunikáció. Akkor kérhetem a diákokat arra, hogy figyeljenek egymásra, ha én is figyelek rájuk. Akkor várhatok tőlük aktív részvételt, ha magam is energiát fektetek az együtt gondolkodásba. És akkor várhatok tőlük válaszokat, ha valódi kérdéseket teszek fel nekik.

Nyelv: Ahogy más tanítási folyamatokban, úgy a drámában is a tanár nagymértékben támaszkodik a nyelvre, a beszédre. Ennek az eszköznek a sokirányú használatát segíti, ha a tanár nemcsak azt használja tudatos jelként, *amit* mond, hanem azt is az információadás részeként kezeli, *ahogyan* mondja. A nyelv szemantikája mellett a hangerő és a tónus is olyan eszköz, amelyeknek összjátéka vagy éppen ellenpontozása gazdagíthatja az órát, illetve arra is lehetőséget kínál, hogy a kommunikáció csatornáira reflektálva a diákok is tudatosabban használják a verbalitáshoz kapcsolódó eszköztárukat a drámában, és azon kívül is. A facilitátori működés és a tanári szerepbelépés közti határt másodpercek alatt lépheti át a tanár a nyelvi regiszter vagy a hangszín váltásával.

[142] Finom mezsgye ez a biztatás, a csendesség okának értelmezése segít abban, hogy ehhez megfelelő eszközt válasszon a tanár.

Visszajelzések: A facilitátor feladata, hogy ne minősítse az elhangzó véleményeket! Ez sok esetben nem könnyű feladat, de alapvetően szükséges olyan légkör megteremtéséhez, amelyben szabadon megfogalmazhatják akár szélsőséges nézeteiket a diákok. Viszont a tanár feladata további kérdések feltevése, összefüggések felmutatása, és tények, adatok megosztása a csoporttal. Például a beszélgetés során esetlegesen elhangzó élesebb véleményeknél rendkívül hasznos lehet továbbkérdezni. Jó, ha a diákok tudnak azon továbbgondolkodni, hogy honnan jön, vagy milyen hatása van annak a véleménynek, amely mellett kardoskodnak. Talán az egyik legnagyobb kihívás – legalábbis a számomra az –, hogy a tanár megérezze, mikor *ne* szólaljon meg. A néma jelenlét vagy hümmögés gyakran teret nyit a diákoknak arra, hogy maguk gondolják tovább, találják ki, egyeztessék le azt, amit amúgy a tanártól várnának. Ha a megfelelő pontokon csöndben tud maradni a tanár, azzal is teret nyithat a továbbgondolásnak és a felelősségvállalásnak.

Hogyan tovább?

Ez a könyv a drámapedagógia gazdag világának egy szeletét mutatta be. Érdemes tágítani a területtel kapcsolatos ismereteket és mélyíteni az általunk választott irányokkal kapcsolatos megértésünket. Széles palettája kapható a drámapedagógiával kapcsolatos kiadványoknak Magyarországon is. A Magyar Drámapedagógiai Társaságnak[143] köszönhetően ingyenesen elérhető online a *Drámapedagógiai Magazin* majd összes száma,[144] rengeteg hasznos elméleti és gyakorlati anyaggal. Sokat lehet tanulni a hospitálásokból, kollégák munkájának megfigyeléséből. Erre kínálnak lehetőséget a különböző szakmai rendezvények, tréningek. Többféle rendszerű és különböző tartalmú képzéseket is lehet végezni itthon és külföldön is.

Mindezek mellett a tantermi dráma leginkább a csinálás útján tanulható. Pontosabban úgy, ha csináljuk, és utána reflektálunk a tapasztalatainkra. Ebben segít például egy *terepnapló*szerű füzet, amibe lejegyezzük a tapasztalatainkat az egyes drámaórák után. Érdemes írni a formák és a tartalom kapcsán születő reflexióinkat, a dráma vezetésével kapcsolatos érzéseket, észrevételeket is. Ha nem sikerül a drámaóra után rögtön időt szakítani erre, akkor érdemes még aznap találni tíz nyugodt percet. Nagyon érdekes hosszabb idő után visszanézni ezeket a bejegyzéseket, én időnként egészen meglepődöm azon a különbségen,

143 http://drama.hu/ (Letöltés: 2020. szeptember 13.)

144 https://drama.hu/2020/04/dramapedagogiai-magazin-az-1991-tol-megjelent-szamok-tartalomjegyzeke-letoltese/ (Letöltés: 2020. szeptember 13.)

ami az emlékeim és a jegyzetek között van. Az is járható út, ha az ember csak kérdéseket fogalmaz meg az órák után. Ezek olyan szempontokat kínálhatnak, amiket megfigyelhetünk a következő alkalommal, vagy utánajárhatunk a szakirodalomban, beszélhetünk róla kollégákkal.

Rengeteget lehet tanulni a drámaóráink résztvevőitől. Önmagában az is hasznos, ha figyeljük és jegyezzük magunkban azt, hogy mire hogyan reagálnak, de ennél lehet célzottabban is visszajelzést kérni tőlük. Egy-egy óra után tarthatunk *reflektáló beszélgetést*, ami kimondottan arról szól, hogy mi volt izgalmas a résztvevőknek, és mi volt, ami nehézségeket okozott nekik. Hasznos, ha a tanár kimondottan a nehézségekről, a problémákról kéri a diákok visszajelzéseit, amivel elkerülhető, hogy népszerűségi felmérésnek érezzék a beszélgetést. A diákok számára védettebb forma, ha anonim módon, például *írásban adhatnak visszajelzést*. Egyszerű módja ennek, ha két különböző színű post-it cetlire írnak, az egyikre azt, hogy mi volt számukra a legizgalmasabb, a másikra, hogy mi okozott nehézséget. Ha komplexebb kérdéseket akar feltenni a tanár, akár egy félévnyi közös munkával kapcsolatban, akkor használhat papír alapú vagy online kérdőívet is. Ez esetben is hasznos, ha minél konkrétabb kérdésekre kér választ.

A legtöbbet persze abból lehet tanulni, amikor valami *rosszul sikerül*, amikor valami baj van a drámaórán. Az ilyen eseteket hasznos utólag kibogozni, megtalálni a problémák gyökerét, okait. A problémás helyzetekről nagyon hasznos a diákokkal is beszélgetni, hiszen ők biztosan máshogy élték meg, más szempontokat érzékeltek a helyzetből. A lényeg az, hogy használjuk a problémákat arra, hogy mélyebb megértésre jussunk. Mint ahogyan a dráma is teszi.

BIBLIOGRÁFIA

BÉCSY Tamás: *A cselekvés lehetősége*, Budapest–Pécs, Dialóg Campus, 2006.

BETHLENFALVY Ádám: „A legtöbb gyerek nem tudja, hogy mire képes". Interjú Dorothy Heathcote-tal, *Drámapedagógiai Magazin*, XXXI. szám, 2006/1, 6–29.

BETHLENFALVY Ádám: Spontaneitás és színházi tudás. Interjú Cecily O'Neillel, *Drámapedagógiai Magazin*, 2008/Különszám drámapedagógusoknak, 7–11.

BETHLENFALVY, Ádám: „Az a dolgom, hogy segítsem őket tanulni". Interjú Dorothy Heathcote-tal/2. rész, *Drámapedagógiai Magazin*, XVII. szám, 2011/2, 2–15.

BETHLENFALVY Ádám: *Living Through Extremes in Process Drama*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan, 2020.

BETHLENFALVY Ádám: Living through Creativity, in Ása Helga Ragnarsdóttir – Hákon Saberg Björnsson (eds.): *Drama in Education. Exploring Key Research Concepts and Effective Strategies*, London, Routledge, 2020, 149–162.

BOLAND, Gerard: Role and Role Distance. The Heathcote/Carroll Collaboration that reframed the social context for drama-based learning and teaching, *NJ*, XXXVII., 2013/1, 53–64.

BOLTON, Gavin: *Towards a Theory of Drama in Education*, London, Longman Group, 1979.

BOLTON, Gavin: *New Perspectives on Classroom Drama*, London, Simon and Schuster, 1992.

BOLTON, Gavin: Drama in education and TIE. A comparison, in Tony Jackson (ed.): *Learning through Theatre*, London, Routledge, 1993, 39–47.

BOLTON, Gavin: *A tanítási dráma elmélete*, ford. Szauder Erik, Budapest, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1993.

BOLTON, Gavin: *Acting in Classroom Drama*, Portland, Calendar Island Publishers, 1999.

BOLTON, Gavin: It's all theatre, in David Davis (ed.): *Gavin Bolton: Essential writings*, Stoke-on-Trent, Trentham Books, 2010, 163–175.

BOLTON, Gavin: Feszültség, ford. Szauder Erik, in Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*, Budapest, II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft., 2013, 119–122.

BOND, Edward: Commentary on The War Plays, in Edward Bond: *The War Plays*, London, Methuen, 1991, 245–363.

Bond, Edward: *Edward Bond Letters,* Vol. 1, Camberwell, Harwood Academic Publishers, 1994.

Bond, Edward: *The Hidden Plot*, London, Methuen, 2000.

Bond, Edward: *The Children & Have I None*, London, Methuen, 2000.

Bond, Edward: The Cap, in *Plays: 7*, London, Methuen, 2003.

Bruner, Jerome: *Acts of Meaning*, London, Harvard University Press, 1990.

Bruner, Jerome: *Valóságos elmék, lehetséges világok*, ford. Ehmann Bea – Újlaky Judit – Ülkei Zoltán, Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó, 2005.

Coleridge, Samuel Taylor: Biographia Literaria, in James Engell – W. Jackson Bate (eds.): *The Collected Works of Samuel Taylor Coleridge*, Princeton, Princeton University Press, 1983.

Cooper, Chris: The Performer in TIE, in Anthony Jackson – Chris Vine (eds.): *Learning Through Theatre. The Changing Face of Theatre in Education*, London, Routledge, 2013, 131–141.

Cooper, Chris: A cselekvő képzelet. A TIE és annak viszonya ma a DiE-hoz, ford. Köves Júlia, in Takács Gábor (szerk.): *Jeladás és képzelet*, h. n., 2020, 35–53.

Cooper, Chris: The levels of meaning – a Bondian approach?, in Ádám Bethlenfalvy: *Living Through Extremes in Process Drama*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan, 2020, 278–279.

Damasio, Antonio: *Self Comes to Mind. Constructing the Conscious Brain*, New York, Pantheon Books, 2010.

Davis, David: Foreword, in Gavin Bolton: *Acting in Classroom Drama*, Portland, Calendar Island Publishers, 1999, xiii–xviii.

Davis, David: *Imagining the Real. Towards a new theory of drama in education*, Stoke-on-Trent, Trentham Books, 2014.

Eck Júlia: *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*, Budapest, Protea Kulturális Egyesület, 2015.

Fleming, Michael: *Teaching Drama in Primary and Secondary Schools. An Integrated Approach*, Oxon, David Fulton Publishers, 2001.

Gabnai Katalin: *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*, Budapest, Helikon, 1999.

Gee, Maria: The contribution of drama, in Martin Fautly – Richard Hatcher – Elaine Millard (eds.): *Remaking the Curriculum. Re-engaging young people in secondary school*, Stoke-on-Trent, Trentham Books, 2011, 17–32.

Gillham, Geoff: What Life Is For. An Analysis of Dorothy Heathcote's "Levels" of Explanations, *SCYPT Journal*, XXXIV., 1997/1, 9–16.

Goffman, Erving: *Frame Analysis*, Boston, Northeastern University Press, 1986.

Grimm, Jacob – Grimm, Wilhelm: *Gyermek- és családi mesék*, ford. Adamik Lajos – Márton László – Ill. Ludwig Richter, Budapest, Magvető, 2005.

Heathcote, Dorothy: Improvisation, in Liz Johnson – Cecily O'Neill (eds.): *Collected Writings on Education and Drama,* Evanston, Northwestern University Press, 1984, 44–48.

Heathcote, Dorothy: Drama as a process for change, in Liz Johnson – Cecily O'Neill (eds.): *Collected Writings on Education and Drama,* Evanston, Northwestern University Press, 1984, 119-125.

Heathcote, Dorothy: Három szövőszék vár rám..., ford. Deák Éva, *Drámapedagógiai Magazin*, 1994/k, 11–14.

Heathcote, Dorothy – Bolton, Gavin: *Drama for Learning. Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Portsmouth, Heinemann, 1995.

Heathcote, Dorothy: Fight for Drama – Fight for Education; Commemorative re-issue, *The Journal for Drama in Education*, XXVIII., 2012/1, 2–44.

Heathcote, Dorothy: Jel és előjel, ford. Kucserka Zsófia, in Takács Gábor (szerk.): *Jeladás és képzelet*, Budapest, Káva Kulturális Műhely, 2020, 9–34.

Hornbrook, David: *Education and Dramatic Art*, London, Routledge, 1998.

Kaposi László: *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára*, Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008.

Kaposi László: Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház, in Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára,* Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008.
https://www.scribd.com/document/371952832/03-Tanitasi-drama-pdf

Kaposi László: Drámamodellek, *Drámapedagógiai Magazin*, XVIII. szám, 2012/1, 2–8.

Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*, Budapest, II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft., 2013.

Klein, Naomi: *No Logo*, London, Flamingo, 2000.

Kucserka Zsófia: *Az irodalomtanári mesterség gyakorlata és módszertana*, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest, 2010, https://docplayer.hu/16236897-Az-irodalomtanari-mesterseg-gyakorlata-es-modszertana.html#show_full_text

Lannert Keresztély István: *Bevezetés a drámapedagógiába*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan, 2020.

Miller, Arthur: Why I Wrote "The Crucible", *The New Yorker*, 1996. október 21–28., https://www.newyorker.com/magazine/1996/10/21/why-i-wrote-the-crucible.

Neelands, Jonothan: *Dráma a tanulás szolgálatában*, ford. Szauder Erik, Budapest, Magyar Drámapedagógiai Társaság, 1994.

Neelands, Jonothan – Goode, Tony: *Structuring Drama Work,* Cambridge, Cambridge University Press, 2015.

O'Neill, Cecily: *Drama Worlds. A Framework for Process Drama*, Portsmouth, Heinemann, 1995.

O'Toole, John: *The Process of Drama. Negotiating Art and Meaning*, London, Routledge, 1992.

Ovidius, Publius Naso: *Átváltozások = Metamorphoses*, ford. Devecseri Gábor, Budapest, Európa Könyvkiadó, 1982, https://mek.oszk.hu/03600/03690/03690.htm#23

Pethőné Nagy Csilla: *Módszertani Kézikönyv*, Budapest, Korona, 2005.

Petőfi Sándor: *Petőfi Sándor összes költeményei*, Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó Vállalat, 1974, https://mek.oszk.hu/01000/01006/html/vs184401.htm#15

Raphael, Jo: Teaching and Learning in the Crucible. Actors with Disabilities as experts preparing preservice teachers to be inclusive educators, *Drama Research. International journal of drama in education*, V., 2014/1, 2–18.

Sándor L. István: Fogalomtár, in Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára*, Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008.

Sennett, Richard: *The Culture of New Capitalism*, New Haven, Yale University Press, 2006.

Szophoklész: *Antigoné*, ford. Trencsényi-Waldapfel Imre, Európa Könyvkiadó, 1971, http://mek.niif.hu/00500/00500/00500.htm

Vygotsky, Lev S.: *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, London, Harvard University Press, 1978.

Wagner, Betty Jane: *Dorothy Heathcote. Drama as a Learning Medium*, Cheltenham, Stanley Thornes, 1990.

A SOROZATBAN EDDIG MEGJELENT

Monográfia

Lovász Irén: *Szakrális kommunikáció*

Galsi Árpád: *Jakab, az Úr testvére*

Pap Ferenc: *Templom mint teológia. Kulcsok az Ezékiel 40-48. értelmezéséhez*

Tóth Sára: *A képzelet másik oldala. Irodalom és vallás Northrop Frye munkásságában*

Tari János: *A néprajzi és az antropológiai filmkészítés. Történeti, elméleti és gyakorlati példák*

Buda Béla: *Empátia. A beleélés lélektana*

Németh Dávid: *Pasztorálantropológia*

Szenczi Árpád: *Az ember természete – természetes(en) nevelés. A reformpedagógia egy lehetséges reformja*

Váradi Ferenc: *Vázlatok az óvodai anyanyelvi-irodalmi nevelésről*

Semsey Viktória (szerk.): *Latin-Amerika 1750–1840. A gyarmati rendszer felbomlásától a független államok megalakulásáig*

Bagdy Emőke: *Pszichofitness. Kacagás – kocogás – lazítás*

Balázs Siba: *Life Story and Christian Metanarration. The importance of the research results of narrative identity to practical theology*

Kocziszky Éva: *Antifilozófusok huszonöt időszerű kérdése a kereszténységhez*

Honti László: *Magyar nyelvtörténeti tanulmányok*

Szummer Csaba: *Freud, avagy a modernitás mítosza*

Kun Attila: *A munkajogi megfelelés ösztönzésének újszerű jogi eszközei*

Dr. Lenkeyné dr. Semsey Klára: *Életútinterjú*

Görözdi Zsolt: *Protestáns egyházértelmezés a reformáció századában a jelentősebb egyházi rendtartásokban*

Békési Sándor: *Sisi személyének teológiai portréja*

Török Emőke: *Munka és társadalom. A munka jelentésváltozásai a bérmunkán innen és túl*

Sepsi Enikő: *Pilinszky János mozdulatlan színháza Mallarmé, Simone Weil és Robert Wilson műveinek tükrében*

Erdélyi Ildikó: *A lélek színháza. A pszichodráma és az önismeret útjai*

Szummer Csaba: *Pszichedelikumok és spiritualitás*

Papp Sándor: *Török szövetség – Habsburg kiegyezés. A Bocskai-felkelés történetéhez*

Bolyki János: *Teológia a szószéken és a katedrán*

Balogh Eszter: *Túlélési stratégiák a magyar gazdaságban. Esettanulmányok a 2000-es évek elejéről.*

Falussy Lilla: *Trendek a kortárs olasz drámában*

Bekő István Márton: *Jézus csodáiról szóló elbeszélések Márk evangéliumában*

Kovai Melinda: *Lélektan és politika. Pszichotudományok a magyarországi államszocializmusban 1945–1970*

Spannraft Marcellina: *Költészet és szakralitás*

Németh István: *Műtárgyak a boncteremben. Tanulmányok az orvoslás és a képzőművészet tárgyköréből*

Homicskó Árpád Olivér: *A magyar társadalombiztosítási és szociális ellátások rendszere*

Fabiny Tibor: *Az eljövendő árnyékai. A figurális tipológiai olvasás*

Szetey Szabolcs: *Adatok a magyar református prédikációs gyakorlat újraértékeléséhez 1784–1878 között*

Balogh Tamás: *Huizinga Noster. Filológiai tanulmányok J. Huizinga magyar recepciójáról*

Dávid Gyula: *Angol fogalmi idióma szótár. Angol idiómák és magyar megfelelőik*

Beke Albert: *Gyulai Pál személyisége és esztétikája*

Németh Dávid: *Vallásdidaktika. A hit- és erkölcstan tanítása az 5–12. osztályban*

Papp Ágnes Klára: *A tér poétikája – a poétika tere. A századfordulós kisvárostól az ezredfordulós terekig a magyar irodalomban*

Lányi Gábor János: *A kálvinizmus nyitánya. Berni zwingliánusok és francia-svájci kálvinisták vitája az egyházfegyelem gyakorlásáról*

Kovács Dávid: *Nemzetfelfogás és történelemszemlélet a 20. századi Magyarországon*

Pap Ferenc: *Az egyházi év*

Farkas Ildikó: *A japán modernizáció ideológiája*

Horváth Csaba: *Megtalált szavak*

Csízy Katalin: *Az ideális vezető politikus alakja a görög-római hagyományban*

Siba Balázs: *Pasztorálteológia*

Indries Krisztián, Szummer Csaba: *Freud és a felkelő nap országa*

Bognárné Kocsis Judit: *A vallás mint forrás Karácsony Sándor nevelési koncepciójában*

Vető Miklós: *Jonathan Edwards gondolatvilága*

Kodácsy Tamás: *A homiletikai aptum. Hogyan lesz a szószéki beszédből igehirdetés?*

Simon Gabriella: *A mentorálás elmélete és gyakorlata. A mentori kompetenciák attitűdelemei és a kezdő pedagógusok mentormodellek szerinti támogatása*

Legéndy Kristóf: *A természettudományos és a teológiai megismerés modelljei*

Siba Balázs: *Pasztorálteológia* (Második, javított kiadás)

Szabados Ádám: *Az apostolok hagyománya*

Lukács Olga: *Az erdélyi egyházak ezeréves együttélésének szinopszisa*

Literáty Zoltán: *Homiletika és retorika*

Toókos Péter János: *A III. szibillakönyv. Irodalmi és teológiai bevezetés*

Borsi Attila János: *Elhívástól kihívásig. Vázlatok az egyház és a keresztyén gondolkodás megértéséhez*

Szalma József: *A biztosítási szerződés. A biztosítói kárfelelősség az európai és a magyar magánjogban*

Kövi Zsuzsanna: *Az alternatív ötfaktoros személyiségmodell és a személyiségklaszterek*

Nemeshegyi Péter SJ: *A kelet-ázsiai vallások története*

Tanulmánykötet

Császár-Nagy Noémi, Demetrovics Zsolt, Vargha András (szerk.): *A klinikai pszichológia horizontja. Prof. dr. Bagdy Emőke 70. születésnapjára készített emlékkötet*

Szávay László (szerk.): *„Vidimus enim stellam eius..."*

Petrőczi Éva, Szabó András (szerk.): *A zsoltár a régi magyar irodalomban*

Horváth Erzsébet, Literáty Zoltán (szerk.): *Történelmet írunk. Tanulmánykötet Ladányi Sándor tiszteletére 75. születésnapja alkalmából*

Czeglédy Anita, Fülöp József, Ritz Szilvia (Hg.): *Inspirationen. Künste im Wechselspiel*

Gudor Botond, Kurucz György, Sepsi Enikő (szerk.): *Egyház, társadalom és művelődés Bod Péter korában*

Péti Miklós, Ittzés Gábor (eds.): *Milton Through the Centuries*

Kendeffy Gábor, Kopeczky Rita (szerk.): *Vallásfogalmak sokfélesége*

Zsengellér József, Trajtler Dóra Ágnes (szerk.): *„A Szentek megismerése ad értelmet." Conferentia Rerum Divinarum 1–2.*

Trajtler Dóra Ágnes (szerk.): *Tan és módszertan. Conferentia Rerum Divinarum 3.*

Pap Ferenc, Szetey Szabolcs (szerk.): *Illés lelkével. Tanulmányok Báthori Gábor és Dobos János lelkipásztori működéséről*

Somodi Ildikó (szerk.): *A mindennapos művészeti nevelés megvalósulásának lehetőségei. Értékközvetítés a művészeti nevelésben*

Dávid István (szerk.): *Merre tovább kántorképzés? Gondolatok egy konferencián – Nagykőrös, 2012. október 5.*

Hansági Ágnes, Hermann Zoltán (szerk.): *Jókai & Jókai*

Dringó-Horváth Ida, N. Császi Ildikó (szerk.): *Digitális tananyagok. Oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben*

Erdélyi Ágnes, Yannick François (szerk.): *Pszichoanalitikus a társadalomban*

Fülöp József, Mirnics Zsuzsanna, Vassányi Miklós (szerk.): *Kapcsolatban – Istennel és emberrel. Pszichológiai és bölcsészeti tanulmányok*

Pap Ferenc (szerk.): *Dicsőség tükre. Művészeti és teológiai tanulmányok*

Tóth Sára, Fabiny Tibor, Kenyeres János, Pásztor Péter (szerk.): *Northrop Frye 100: A Danubian Perspective*

Spannraft Marcellina, Sepsi Enikő, Bagdy Emőke, Komlósi Piroska, Grezsa Ferenc (szerk.): *Ki látott engem? Buda Béla 75*

Komlósi Piroska (szerk.): *Családi életre és kapcsolati kultúrára felkészítés*

Dringó-Horváth Ida, Fülöp József, Hollós Zita, Szatmári Petra, Czeglédy Anita, Zakariás Emese (Hg.): *Das Wort – ein weites Feld*

Fülöp József (szerk.): *A zenei hallás*

József Fülöp, Szilvia Ritz (Hg.): *Inspirationen II*

Tóth Sára, Kókai Nagy Viktor, Marjai Éva, Mudriczki Judit, Turi Zita, Arday-Janka Judit (szerk.): *Szólító szavak. The Power of Words. Tanulmányok Fabiny Tibor hatvanadik születésnapjára*

Lázár Imre, Szenczi Árpád (szerk.): *A nevelés kozmológusai. Kodály Zoltán, Karácsony Sándor és Németh László megújuló öröksége*

Erdélyi Erzsébet, Szabó Attila (szerk.): *A hit erejével. Pedagógiai tanulmányok*

Makkai Béla (szerk.): *A Felvidék krónikása. Tanulmányok a 70 éves Popély Gyula tiszteletére*

Farkas Ildikó, Sági Attila (szerk.): *Kortárs Japanológia I.*

Gér András László, Jenei Péter, Zila Gábor (szerk.): *Hiszek, hogy megértsem*

Simon-Székely Attila (szerk.): *Lélekenciklopédia. A lélek szerepe az emberiség szellemi fejlődésében*

Papp Ágnes Klára, Sebők Melinda, Zsávolya Zoltán (szerk.): *Nemzet sors identitás*

Vassányi Miklós, Sepsi Enikő, Voigt Vilmos (szerk.): *A spirituális közvetítő*

Julianna Borbély, Katalin G. Kállay, Judit Nagy, Dan H. Popescu (eds.): *English Language & Literatures in English 2014*

Sepsi Enikő, Lovász Irén, Kiss Gabriella, Faludy Judit (szerk.): *Vallás és művészet*

Bubnó Hedvig, Horváth Emőke, Szeljak György (szerk.): *Mítosz, vallás és egyház Latin-Amerikában. A Boglár Lajos emlékkonferencia tanulmánykötete*

Czeglédy Anita, Sepsi Enikő, Szummer Csaba (szerk.): *Tükör által. Tanulmányok a nyelv, kultúra, identitás témaköréből*

Méhes Balázs (szerk.): *Lelki arcunk. Tanulmányok Szenczi Árpád hatvanadik születésnapja alkalmából*

Spannraft Marcellina, Korpics Márta, Németh László (szerk.): *A család és a közösség szolgálatában. Tanulmányok Komlósi Piroska tiszteletére*

Horváth Csaba, Papp Ágnes Klára, Török Lajos (szerk.): *Párhuzamok, történetek. Tanulmányok a kortárs közép-európai regényről*

Anka László, Kovács Kálmán Árpád, Ligeti Dávid, Makkai Béla, Schwarczwölder Ádám (szerk.): *Natio est semper reformanda. Tanulmányok a 70 éves Gergely András tiszteletére*

Fülöp József, Mészáros Márton, Tóth Dóra (szerk.): *A szél fúj, ahová akar. Bölcsészettudományi dolgozatok*

Zsengellér József, Kodácsy Tamás, Ablonczy Tamás (szerk.): *Felelet a mondolatra. Tanulmányok a 60 éves Bogárdi Szabó István tiszteletére*

Borgulya Ágnes, Konczosné Szombathelyi Márta (szerk.): *Vállalati kommunikációmenedzsment*

Szávay László, Gér András László, Jenei Péter (szerk.): *Hegyen épült város. Válogatás a Fiatal Kutatók és Doktoranduszok Nemzetközi Teológuskonferencián elhangzott előadások anyagából.*

Wakai Seiji, Sági Attila (szerk.): *Kortárs Japanológia II.*

Sepsi Enikő: *Kép, jelenlét, kenózis a kortárs francia költészetben és Valère Novarina színházában*

Sepsi Enikő, Tóth Sára (szerk.): *Mellékzörej. Írások Visky András hatvanadik születésnapjára*

Erdélyi Erzsébet, Szabó Attila (szerk.): *Az üzenetjét, azt kell megbecsülni. Tanulmányok Barabás László hetvenedik születésnapja alkalmából*

Kendeffy Gábor, Vassányi Miklós (szerk.): *Istenfogalmak és istenérvek a világ filozófiai hagyományaiban*

Bárdi Nándor, Éger György (szerk.): *Magyarok Romániában 1990–2015. Tanulmányok az erdélyi magyarságról*

Zila Gábor: *Hitetek mellé tudományt*

Kiss Paszkál, Tóth Dóra (szerk.): *Ubi dubium, ibi libertas. Tudományos diákköri dolgozatok*

Julianna Borbély, Borbála Bökös, Katalin G. Kállay, Judit Nagy, Ottilia Veres, Mátyás Bánhegyi and Granville Pillar (eds.): *English language & literatures in English 2016*

Spannraft Marcellina, Tari János (szerk.): *A kultúraátörökítés médiumai*

László Emőke (szerk.): *A szolgálat ékessége. Tanulmányok Fruttus István Levente hetvenedik születésnapja alkalmából*

Spannraft Marcellina (szerk.): *Tertium datur. Tanulmányok Lázár Imre tiszteletére*

Bárdi Árpád, Gombos Norbert, Tóth Etelka (szerk.): *Kisgyermeknevelés a 21. században*

Lányi Gábor János (szerk.): *A reformáció örökségében élve. A reformáció hatása a teológiai oktatásra*

Dróth Júlia (szerk.): *Gépiesség és kreativitás a fordítási piacon és a fordításoktatásban*

Lator László Iván (szerk.): *Sorsok és missziók a politikai változások tükrében*

Literáty Zoltán (szerk.): *Quoniam tecum est fons vitae in lumine tuo videbimus lumen. Teológiai témák a 65 éves Kocsev Miklós tiszteletére*

Fehér Pálma Virág, Kövesdy Andrea, Szemerey Márton (szerk.): *Testképek a gyógyításban. A test mint eszköz és referenciapont*

Zonda Tamás, Bozsonyi Károly, Moksony Ferenc (szerk.): *Az öngyilkosság szociológiája*

Fóris Ágota, Bölcskei Andrea (szerk.): *A szabványosítás fordítási és terminológiai vonatkozásai*

Kövi Zsuzsanna, Mirnics Zsuzsanna, Reinhardt Melinda (szerk.): *Lélek(sz)árnyak*

Czentnár Simon, Nagy József, Nagy Levente (szerk.): *Beszéljétek el dicsőségét. Conferentia Rerum Divinarum 6.*

Kovács Tibor (szerk.): *Tehetségek hite. Hallgatói tanulmánykötet*

Zalatnay István: *Félúton. A liturgia erőterében született írások*

Farkas Ildikó, Sági Attila (szerk.): *Kortárs Japanológia III.*

Furkó Péter (szerk.): *Az önképtől és tudásreprezentációtól a hatalommegosztásig. Tanulmányok a bölcsészettudomány, a hittudomány és a jogtudomány területeiről*

Olay Csaba, Schmal Dániel (szerk.): *Értelem és érzelem az európai gondolkodásban. Tanulmányok a 60 éves Boros Gábor tiszteletére*

Fóris Ágota, Bölcskei Andrea (szerk.): *Dokumentáció, tartalomfejlesztés és szakírás*

Dróth Júlia (szerk.): *Korpusz és kontrasztivitás a szakfordítás oktatásában és gyakorlatában*

Sebők Melinda, Papp Ágnes Klára, Török Lajos (szerk.): *Kötelezők emelt szinten Balassitól Borbély Szilárdig*

Béres István, Korpics Márta (szerk.): *Ha kiderül az alkony*

Lázár Imre (szerk.): *A társas–lelki és művészeti folyamatok pszichofiziológiája*

Németh István: *El Grecóról és más mesterekről. Stíluskritika – ikonográfia – műgyűjtéstörténet*

Karasszon István: *Az ószövetségi teológia történetéhez*

Czeglédi Sándor: *Történelem és önismeret*

Literáty Zoltán (szerk.): *Száz év után Ravasz László* Homiletiká*járól*

Bányai Éva, Horváth Csaba, Pataki Viktor, Vincze Ferenc (szerk.): *Valóság és módszer. Test, történelem, elbeszélhetőség*

Domokos Johanna (szerk.): *Alkotni csodára vágyva. Kortárs számi művészeti fejlemények*

Műfordítás, forrás

Giovanni Pico della Mirandola: *Benivieni neoplatonista versének kommentárja* (Fordította: Imregh Monika)

Alice Zeniter: *Szomorú vasárnap, avagy a semmi ágán* (Fordította: Kovács Veronika, szerkesztette és a bevezetőt írta: Sepsi Enikő)

Szent Ágoston: *Írások a kegyelemről és az eleve elrendelésről* (Fordította, válogatta és a bevezetőt írta: Hamvas Endre)

Paul Claudel: *Délforduló* (Fordította: Székely Melinda)

Veerle Fraeters, Frank Willaert, Louis Peter Grijp (szerk.): *Hadewijch: Dalok* (Fordították: Daróczi Anikó, Rakovszky Zsuzsa)

Landauer Attila (szerk.): *A Kárpát-medencei cigányság és a keresztyén egyházak kapcsolatának forrásai (1567–1953)*

Yves Bonnefoy: *Hollán Sándor. Harminc év elmélkedései, 1985–2015* (Fordították: Gulyás Adrienn, Kovács Krisztina, Kovács Veronika, Makádi Balázs, Sepsi Enikő)

Vassányi Miklós (írta, fordította, szerkesztette): *Szellemhívók és áldozárok. Sámánság, istenképzetek, emberáldozat az inuit (eszkimó), azték és inka vallások írásos forrásaiban.*

Rauni Magga Lukkari, Inger-Mari Aikio: *Örökanyák – Világlányok. Számi versek* (Fordították: Domokos Johanna, Németh Petra)

Rajvinder Singh: *Hat szemmel. Német, angol, hindi és pandzsábi versek* (Szerkesztette: Domokos Johanna. Fordították: Tibold Katalin, Széles Beáta, Domokos Johanna)

Günter Eich: *Katharina és más elbeszélések* (Válogatta, szerkesztette és az utószót írta: Fülöp József)

Augusto Monterroso: *A fekete Bárány és más mesék* (Szerkesztette, fordította és az utószót írta: Fülöp József)

Michael Galuske: *A szociális munka módszerei. Bevezetés* (Fordította: Udvari Kerstin, szerkesztette: Bányai Emőke)

Titus Livius: *Róma története a város alapításától,* I. kötet (I–XX. könyv) (Kis Ferencné és Muraközy Gyula fordítását és a jegyzeteket átdolgozta: Kopeczky Rita, a fordítást az eredetivel egybevetette: Kocsisné Csízy Katalin, Ligeti Dávid Ádám, Bajnok Dániel)

Titus Livius: *Róma története a város alapításától,* II. kötet (XXI–XXX. könyv) (Muraközy Gyula fordítását és a jegyzeteket átdolgozta: Kopeczky Rita, a fordítást az eredetivel egybevetette: Czerovszki Mariann, Tamás Ábel)

Titus Livius: *Róma története a város alapításától,* III. kötet (XXXI–XL. könyv) (Muraközy Gyula fordítását és a jegyzeteket átdolgozta: Kopeczky Rita, a fordítást az eredetivel egybevetette: Berkes Lajos, Kozák Dániel, Ligeti Dávid Ádám)

Titus Livius: *Róma története a város alapításától,* IV. kötet (XLI–CXLII. könyv) (Muraközy Gyula fordítását és a jegyzeteket átdolgozta: Kopeczky Rita, a fordítást az eredetivel egybevetette: Ligeti Dávid Ádám, Takács Levente, Bajnok Dániel)

Tzveta Sofronieva: *A föld színe* (Szerkesztette: Domokos Johanna)

Bangha Imre: *Költők és koldusok között. Indiai napló 2001–2017* (Szerkesztette: Frazer-Imregh Monika)

Marie Luise Kaschnitz: *Ádám és Éva* (Válogatta, szerkesztette és az utószót írta: Fülöp József)

Marivaux: *Válogatott drámák* (Szerkesztette: Kovács Ilona)

Kurucz György (válogatta, sajtó alá rendezte és a bevezető tanulmányt írta): *Technológiai utazás a modern kor hajnalán. Válogatás Gerics Pál és Lehrmann József georgikoni professzorok nyugat-európai jelentéseiből és naplóiból (1820–1825)*

Műfordítás, forrás – Rezonőr

René Descartes: *A lélek szenvedélyei és más írások* (Fordította: Boros Gábor, Gulyás Péter)

Alexandre Koyré: *Tanulmányok a tudományos gondolkodás történetéről* (Fordította: Szigeti Csaba)

Maurice Merleau-Ponty: *A látható és a láthatatlan* (Fordította: Farkas Henrik, Szabó Zsigmond)

Maurice Merleau-Ponty: *Az észlelés fenomenológiája* (Fordította: Sajó Sándor)

Michel Foucault: *A rendellenesek* (Fordította: Berkovits Balázs)

Michel de Montaigne: *Útinapló* (Fordította és a bevezető tanulmányt írta: Kovács Eszter)

L'Harmattan France-Hongrie, Collection Károli

Anikó Ádám, Enikő Sepsi, Stéphane Kalla (eds.): *Contempler l'infini*

Tibor Fabiny, Sára Tóth (eds.): *The King James Bible (1611–2011). Prehistory and Afterlife*

Katalin G. Kállay, Mátyás Bánhegyi, Ádám Bogár, Géza Kállay, Judit Nagy, Balázs Szigeti (eds.): *The Arts of Attention*

Katalin G. Kállay, Nóra D. Nagy, Elizabeth Walsh, Ádám Fónai, Béla Erik Haga, Péter Káplár, Krisztina Milovszky, Gergely Molnár, Dorina Obrankovics, Tamás Szanyi (eds.): *This is Just to Say. A Collection of Creative Student-Responses*

György Kurucz (ed.): *Protestantism, Knowledge and the World of Science*

Brigitte Geißler-Piltz, Éva Nemes, Sijtze de Roos (eds.): *Inspire and Be Inspired. A Sample of Research on Supervision and Coaching in Europe*

Johanna Domokos: *Endangered literature. Essays on Translingualism, Interculturality, and Vulnerability 2018*

Tímea Kovács: *Code-Switching and Optimality*

Viktória Semsey (ed.): *National Identity and Modernity 1870–1945. Latin America, Southern Europe, East Central Europe*

Anita Czeglédy, Géza Horváth (Hg.): *Inspirationen III – Wege*

Renáta Raáb: *Austria's Schleswig Policy 1848–1852*

Anita Czeglédy, Anikó Szilágyi-Kósa (Hg.) unter Mitarbeit von József Fülöp: *Geopoetische Reisen in Mitteleuropa. Studien zur Sprache und Kultur*

Krisztina Kovács: *La relation poétique entre l'oeuvre d'Yves Bonnefoy et celle de Paul Celan*

Ádám Bethlenfalvy: *Living through extremes in process drama*

Marcus Kracht: *Knowledge and Material Culture. How much knowledge can we afford?*

Anikó Daróczi, Enikő Sepsi, Miklós Vassányi (eds.): *Initiation into the Mysteries. A Collection of Studies in Religion, Philosophy and the Arts*

Judit Mudriczki: *Shakespeare's Art of Poesy in* King Lear. *An Emblematic Mirror of Governance on the Jacobean Stage*

Zoltán Literáty: *Rhetorical Preaching. Studies in Rhetoric, Homiletics & Preaching*

Jegyzet

Nádor Orsolya: *Tanított (anya)nyelvünk*

Hegedűs Rita: *Élő magyar grammatika. A nyelvhasználat rendszerének rövid áttekintése*

Csontos Nóra, Dér Csilla Ilona: *Pragmatika a magyar mint idegen nyelv oktatásában*

H. Varga Márta (szerk.): *Magyar grammatika funkcionális megközelítésben. Elmélet és gyakorlat*

M. Pintér Tibor, Wéber Katalin: *Mérés és értékelés: magyar mint idegen nyelv*

Holló Dorottya: *Kultúra és interkulturalitás a nyelvórán*

Schmidt Ildikó: *A magyar írás és olvasás tanítása. Az alfabetizálás folyamata*

Lannert Keresztély István: *Bevezetés a drámapedagógiába*

Fóris Ágota: *Lexikológiai és lexikográfiai ismeretek*

Balogh Judit: *Leíró grammatikai ismeretek. Magyar mint idegen nyelv szakos hallgatók részére*

Gyöngyösi Lívia, Kampó Ildikó, M. Pintér Tibor: *A magyar kiejtés tanítása*

Nádor Orsolya (szerk.): *Régebbi és újabb nyelvoktatási módszerek*

Schmidt Ildikó, Nagyházi Bernadette: *Magyarnyelv-tanítás gyermekeknek*

Kovács Tünde: *Nyelvi játékok*

Oszkó Beatrix: *Nyelvtörténet dióhéjban*

L'Harmattan France
5-7 rue de l'Ecole Polytechnique
75005 Paris
T.: 33.1.40.46.79.20
Email: diffusion.harmattan@wanadoo.fr

L'Harmattan Italia SRL
Via Degli Artisti 15
10124 TORINO
Tél: (39) 011 817 13 88 / (39) 348 39 89 198
Email: harmattan.italia@agora.it

Technikai szerkesztő: Molnár A. Aliz
Nyomdai előkészítés: Károli Könyvműhely
Szakmai koordinátor: Vincze Ferenc
Borító: Kára László
Nyomdai kivitelezés: Prime Rate Kft.
Felelős vezető: Tomcsányi Péter